

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

**Povezanost straha od stranoga jezika sa strahom od negativne društvene evaluacije kod
hrvatskih studenata španjolskoga jezika**

Studentica:

Antoaneta Mjeda

Mentorica:

prof.dr.sc. Mirjana Polić Bobić

Komentorica:

dr.sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, srpanj 2016.

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos

**La correlación entre la ansiedad ante la lengua extranjera y el miedo a la evaluación
social negativa en los estudiantes croatas de la lengua española**

Estudiante:

Antoaneta Mjeda

Mentora:

prof.dr.sc. Mirjana Polić Bobić

Comentora:

dr.sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, julio de 2016

SAŽETAK: Strah od stranog jezika jedan je od afektivnih faktora koji ima iznimnu važnost za proces učenja stranog jezika. Stupanj u kojem se manifestira kod učenika uvjetuje njihovu jezičnu izvedbu te tako predodređuje njihov budući uspjeh ili neuspjeh u učenju. Iako su mnoga istraživanja ispitivala razne sastavnice te pojave, do današnjeg se datuma nije dovoljno istražila veza između straha od stranog jezika i straha od negativne društvene evaluacije. U tu svrhu se provelo ovo istraživanje u kojemu se za uzorak uzelo 86 studenata preddiplomskog i diplomskog studija Španjolskoga jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Ciljevi istraživanja su bili: ustanoviti koji su izvori i razine straha od stranog jezika kod navedenih ispitanika, provjeriti koji su izvori i razine straha od negativne društvene evaluacije te otkriti postoji li povezanost između dvije navedene pojave. Podatci su se prikupili pomoću upitnika FLCAS (Horwitz et al., 1986) i BFNE (Leary i Kowalski, 1995) a rezultati su pokazali da ispitanici pate i od straha od stranog jezika i od straha od negativne društvene evaluacije te da između njih postoji određena veza. U skladu s navedenim otkrićima, zaključuje se da je potrebno stvoriti prijateljsku atmosferu i ophoditi se s učenicima s poštovanjem kako bi se smanjio strah od stranog jezika.

Ključne riječi: strah od stranog jezika, strah od negativne društvene evaluacije, afektivni faktori, FLCAS, BFNE

RESUMEN: La ansiedad ante una lengua extranjera es un factor afectivo que tiene una gran importancia en el aprendizaje de un idioma. El grado en el que aparece en los aprendientes condiciona su desempeño lingüístico y, así, predetermina su futuro éxito o fracaso en el aprendizaje. Aunque sean muchas las investigaciones que estudian varios componentes de este fenómeno, hasta la fecha no se ha examinado lo suficiente la relación entre la ansiedad ante la lengua extranjera y el miedo a la evaluación social negativa. Con este propósito se condujo el presente estudio tomando como muestra a 86 estudiantes de grado y máster de Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb. Los objetivos de la investigación eran establecer cuáles son las fuentes y los niveles de ansiedad ante la lengua extranjera en los participantes citados, verificar cuáles son las fuentes y los niveles de miedo a la evaluación social negativa y descubrir si existe alguna correlación entre los dos fenómenos citados. Los datos se recolectaron utilizando los cuestionarios FLCAS (Horwitz et al., 1986) y BFNE (Leary y Kowalski, 1995) y los resultados han demostrado que los participantes sufren a la vez ansiedad ante la lengua extranjera y miedo a la evaluación social negativa, y que entre ellos existe un cierto vínculo. De acuerdo con los hallazgos citados, se concluye que es necesario crear un ambiente amigable y tratar a los aprendientes con respeto a fin de reducir la ansiedad ante la lengua extranjera.

Palabras clave: ansiedad ante la lengua extranjera, miedo a la evaluación social negativa, factores afectivos, FLCAS, BFNE

ÍNDICE

I. Introducción.....	5
II. Factores afectivos en el aprendizaje de lenguas.....	7
2.1. Motivación.....	10
2.2. Autoestima.....	13
2.3. Actitudes y creencias.....	15
III. Ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras.....	19
3.1. Definiciones de la ansiedad.....	19
3.2. Causas de la ansiedad.....	20
3.3. Tipos de ansiedad.....	22
3.4. Efectos de la ansiedad.....	23
3.5. Relación con otros tipos de ansiedades.....	25
3.5.1. Relación con la aprensión comunicativa.....	25
3.5.2. Relación con la ansiedad ante los exámenes.....	26
IV. Miedo a la evaluación social negativa en la clase de idiomas.....	29
4.1. Concepto de miedo a la evaluación social negativa.....	29
4.2. Miedo a la evaluación social negativa como precursor de la ansiedad social.....	30
4.3. Miedo a la evaluación social negativa en el aprendizaje de lenguas.....	32
4.4. Estudios sobre la relación entre la ansiedad ante la lengua extranjera y el miedo a la evaluación social negativa.....	34
V. Estudio sobre la correlación entre la ansiedad ante la lengua extranjera y el miedo a la evaluación social negativa en los estudiantes croatas de lengua española.....	38
5.1. Objetivos.....	38
5.2. Participantes.....	39
5.3. Instrumentos.....	39
5.4. Procedimientos.....	42
5.5. Resultados.....	42
5.5.1. Fuentes y niveles de ansiedad ante la lengua extranjera.....	43
5.5.2. Fuentes y niveles de miedo a la evaluación social negativa.....	46
5.5.3. Correlación entre la ansiedad ante la lengua extranjera y el miedo a la evaluación social negativa.....	47
5.6. Discusión.....	49
VI. Conclusión.....	55
VII. Bibliografía.....	57
VIII. Apéndice.....	62

I. INTRODUCCIÓN

El complejo proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua segunda o extranjera depende de varios factores emocionales, es decir, afectivos, entre los cuales destacan: la motivación, la autoestima, las actitudes, las creencias y la ansiedad ante la lengua extranjera. Varias investigaciones anteriores (MacIntyre y Gardner, 1989; Dörnyei, 2005; Mena Benet, 2013) han demostrado que es justamente la ansiedad ante el idioma extranjero la que tiene un papel crucial cuando se trata del éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que puede tener unos efectos muy nocivos en la autoestima de los aprendientes y su participación en las clases. Este factor afectivo negativo, que Horwitz, Horwitz y Cope (1986) definen como un conjunto complejo de sentimientos, convicciones y conductas que son a la vez relacionados y provenientes del proceso de enseñanza/aprendizaje de un idioma extranjero, se menciona más a menudo vinculado a tres ansiedades performativas: la aprensión comunicativa, la ansiedad ante los exámenes y el miedo a la evaluación social negativa. La ansiedad ante los exámenes y el miedo a la evaluación social negativa están presentes constantemente, dado que las clases de una lengua segunda o extranjera implican una evaluación continua de los conocimientos lingüísticos de los aprendientes durante la cual están presentes el profesor y los compañeros de clase. En el presente trabajo se va a dedicar una atención particular al miedo a la evaluación social negativa que se explica como un temor a las evaluaciones ajenas que es muy similar a la ansiedad ante los exámenes, pero con la diferencia de que el primero no incluye únicamente la evaluación hecha por un profesor, sino también la de otros compañeros de clase. Se tratará de examinar su nexo con o, mejor dicho, su influencia en el fenómeno de la ansiedad frente a un idioma extranjero con la esperanza de poder contribuir a una cierta mejora del proceso de aprendizaje. Por cierto, dado que con este estudio el asunto se pretende investigar utilizando como participantes a los estudiantes croatas del español, se pone de manifiesto que se aspira más específicamente a un aporte a la comprensión del impacto que dichos fenómenos tienen en el aprendizaje a nivel académico. Concretamente, esto se intentará conseguir determinando cuáles son las fuentes y los niveles de ansiedad ante la lengua extranjera en los estudiantes croatas de lengua española, definiendo cuáles son las fuentes y los niveles de miedo a la evaluación social negativa en la misma muestra y, finalmente, descubriendo si existe alguna correlación entre los dos fenómenos citados. Teniendo todo lo expuesto en mente, el trabajo consiste en dos partes principales: la parte teórica y la parte experimental.

En la primera parte se presentarán los factores afectivos, se los enumerará y explicará para, entonces, pasar al fenómeno de la ansiedad ante la lengua extranjera y su papel en el proceso de adquisición y aprendizaje. Se tratará de encontrar una definición del factor afectivo negativo en cuestión y se examinarán sus causas, se aclarará cómo aparece, la manera en la que se desarrolla y manifiesta. Asimismo se expondrán sus consecuencias y se especificarán las ansiedades performativas relacionadas con el fenómeno estudiado, poniendo especial atención al miedo a la evaluación social negativa y su vínculo con la ansiedad social.

La segunda parte abarcará la investigación hecha con 86 estudiantes de grado y máster de Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb. En primer lugar, se clarificarán las razones y los objetivos del presente estudio, para ofrecer a continuación unos datos generales sobre los participantes y describir los instrumentos utilizados: la *Escala de Ansiedad en las Clases de Lengua extranjera*, es decir, el FLCAS (Horwitz et al., 1986), y la *Escala de Miedo a la Evaluación Negativa versión breve*, es decir, el BFNE (Leary, 1983, en Leary y Kowalski, 1995). Luego se mostrarán los procedimientos, se expondrán los resultados obtenidos y se aportará una discusión acerca de estos hallazgos. Finalmente, se presentarán las conclusiones principales provenientes de la investigación y se ofrecerán unas cuantas sugerencias para la mejora de las clases de español con respecto a la disminución de la ansiedad ante la lengua extranjera.

II. FACTORES AFECTIVOS EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Según estudios relativamente nuevos en el campo de la glotodidáctica, el complejo proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera depende de muchos factores diferentes, entre los cuales podríamos destacar: los didácticos, los sociodemográficos y los personales. Cuando se excluyen los factores didácticos y sociodemográficos, en los que el alumno no puede tener casi ninguna influencia, los que quedan pertenecen a las llamadas diferencias individuales. El concepto mencionado, que según Gardner y MacIntyre (1993, en Mihaljević Djigunović, 1998) implica dos categorías, la cognitiva y la afectiva, tiene como objetivo explicar cómo las desigualdades personales de los alumnos influyen en su éxito al aprender una lengua extranjera o una materia cualquiera. En otras palabras, a través de la noción en cuestión se trata de aclarar la razón por la que algunos aprendientes enfrentados con la misma situación de aprendizaje aprenden mejor y más rápido, mientras que otros necesitan más tiempo y práctica, e incluso tal vez precisan otras condiciones también, para conseguir los mismos resultados que sus colegas.

Arnold y Brown (2000) observan que es gracias a los nuevos conocimientos de la psicología humanista, apoyada por los descubrimientos de Rogers y Maslow en los años 60 del siglo XX, que se empezó a acercar al alumno como a una persona completa. A la diferencia de la escuela conductista, que explicaba al individuo a través de su comportamiento, y del psicoanálisis, que lo observaba por medio de sus instintos naturales, la corriente de la psicología humanista intentaba mostrarlo como una persona entera y única que no puede ser reducida a unos componentes (Du, 2012). En consecuencia, muchos teóricos, entre los cuales destacaban Brown (1971, en Arnold y Brown, 2000) y Castillo (1973, en Arnold y Brown, 2000), empezaron a pensar que era indispensable involucrar al alumno por entero en el aprendizaje, conciliar su parte racional y emocional con el fin de facilitarle el proceso. Huelga decir que hasta este enfoque centrado justamente en las diferencias individuales casi no se consideraba la importancia ni de los factores cognitivos ni de los factores afectivos en la enseñanza/aprendizaje.

Después de comenzar con los estudios sobre las diferencias individuales, las cuales hoy en día son consideradas como los predictores más constantes del éxito en el aprendizaje de idiomas (Dörnyei, 2005), se mostraba más interés por la variable cognitiva. Por lo tanto, se estudiaba lo racional: la inteligencia, la aptitud y las estrategias de aprendizaje. Sin embargo,

muy pronto se percibió que, para conseguir un aprendizaje significativo y exitoso, no bastaba solo con centrarse en desarrollar y fortalecer las destrezas cognitivas de los aprendientes, sino también prestar atención a su mundo interior, es decir, a los factores afectivos. En palabras de Hilgard (1963, en Jiménez Luna, 2005:14): “Las teorías puramente cognitivas del aprendizaje serán rechazadas a menos que se asigne una función a la afectividad.”

La afectividad se refiere a todos aquellos aspectos relacionados con los sentimientos, emociones, creencias y vivencias que tienen impacto en el comportamiento de una persona o, en nuestro caso, un aprendiente. Oatley y Jenkins (1996, en Arnold, 2006:1) afirman que: “[...] las emociones no son extras. Están en el centro mismo de la vida mental de los seres humanos [...] unen lo que es importante para nosotros con el mundo de las personas, las cosas y los sucesos”. Las experiencias emocionales tienen un significado tan grande para nosotros que, obvia e inevitablemente, influyen también en el proceso educativo. A la misma conclusión llegó Stevick (1980, en Arnold, 2000), que afirma que el éxito en el proceso de enseñanza/aprendizaje de un idioma extranjero no depende tanto de los materiales, métodos y análisis gramaticales como de lo que ocurre entre y dentro de los individuos en el aula.

No obstante, cuando se trata de las investigaciones en el campo pertinente, es solamente con el paso del tiempo que se pudo percatar el valor que tiene la afectividad en el proceso: en primer lugar, como ya hemos dicho, porque se tuvo que comprender que los factores cognitivos no son los únicos que influyen en el aprendizaje y, en segundo lugar, porque se puso de manifiesto que es muy difícil medir la variable afectiva con métodos e instrumentos objetivos.

Mihaljević Djigunović (2002) afirma que, inicialmente, varios autores intentaron comprender el rol que los factores afectivos tienen en el proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua segunda o extranjera y se interesaron en integrarlos en sus propuestas educativas. La razón por la cual en los años 70 aparecieron métodos alternativos de enseñanza (sugestopedia, la respuesta física total, el aprendizaje de la lengua en comunidad o el método silencioso) era porque sus autores notaron que los aprendientes practicaban un “aprendizaje defensivo”, percibían la lengua extranjera como algo que no podían aprender de ninguna manera y fingían para complacer al profesor, al que consideraban un enemigo del cual tenían que defenderse. Estos nuevos métodos se iniciaron con un enfoque receptivo de aprendizaje, cuyo objetivo era disminuir el sentimiento de amenaza, creando un entorno amigable en la

clase. Aunque dichas propuestas fueran diversas y de uso restringido, su influencia en las prácticas didácticas no son insignificantes, ya que, entre otras cosas, han contribuido a los estudios sobre el factor afectivo, que será el tema de este trabajo, es decir, la ansiedad.

Sin embargo, en un primer momento, la afectividad era considerada como un conjunto, no se delimitó ninguno de los factores emocionales. Es gracias a la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1982) que se especifican tres variables que influyen directa o indirectamente en el éxito al aprender un idioma: motivación, confianza en uno mismo y ansiedad. La hipótesis en cuestión, que junto con otras cuatro hipótesis del mismo autor forma parte de la teoría general de la adquisición de segundas lenguas, establece que cada alumno posee un obstáculo psicológico, llamado filtro afectivo, que, dependiendo de su fuerza o nivel, puede posibilitar, impedir o bloquear el aducto (en inglés *input*). Así, el aprendiente que no se siente motivado, que tiene poca confianza en sí mismo y que, además, experimenta un nivel muy alto de ansiedad, no está en condición de absorber completamente el aducto al cual está expuesto, porque posee un filtro afectivo fuerte o alto. Al contrario, el alumno con el filtro afectivo débil o bajo, es decir, motivado, seguro de sí mismo y poco ansioso, recibe, pero también busca, más aducto. Por consiguiente, tiene más posibilidades de sentirse como un miembro de la comunidad que se sirve de su lengua meta. No es difícil de concluir, pues, que para que el proceso de enseñanza/aprendizaje sea exitoso no basta con que el profesor provea un aducto comprensible, sino que debe igualmente crear un ambiente relajado en el cual el alumno no se sienta presionado ni por él ni por los colegas de clase.

A partir de esta teoría de Krashen se despertó un interés mayor por la afectividad, hasta el punto de que algunos argumentan que la variable afectiva tiene más impacto sobre el proceso educativo que la cognitiva o, incluso, que sin los factores emocionales los cognitivos no podrían funcionar, dado que son los primeros que desencadenan los segundos (Schumann, 1976, en Mihaljević Djigunović, 1998).

Arnold y Brown (2000:20) confirman la importancia de la afectividad ofreciendo dos explicaciones. La primera dice que la: “atención a los aspectos afectivos puede lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de idiomas” y la segunda argumenta que la atención que se presta a estos aspectos puede contribuir al desarrollo holístico de la persona, la cual: “va más allá de la enseñanza de idiomas e incluso de lo que tradicionalmente se ha considerado el campo académico”. Fácilmente se puede concluir, pues, que fenómenos como: la motivación,

la autoestima, las actitudes y creencias y la ansiedad juegan un rol muy significativo en el aprendizaje, pero también en la enseñanza de una lengua segunda o extranjera.

2.1. Motivación

Puesto que la motivación es considerada como uno de los factores personales más importantes al hablar sobre el proceso de aprendizaje de un idioma, el hecho de que haya recibido y aún reciba mucha atención en los últimos años no debe sorprendernos. Según Dörnyei (2005), se trata de la variable que, a la vez, aporta el primer estímulo para empezar con el aprendizaje y que más tarde sirve como la fuerza impulsora para sostener este proceso largo y, frecuentemente, aburrido para los aprendientes. Para asegurar el éxito de los aprendientes, no bastan ni los currículos apropiados ni los buenos métodos de enseñanza, ya que sin motivación ni los individuos con habilidades más notables podrían conseguir unos objetivos más ambiciosos. Por otro lado, está demostrado que un alto nivel de motivación puede compensar deficiencias como la aptitud o las condiciones de aprendizaje.

Por muy simple que parezca, la motivación es, en realidad, un constructo psicológico complejo en el que influyen otros factores individuales y contextuales. Según Hilgard, Atkinson y Atkinson (1979, en Arnold, 2000:30), la motivación es: “un conjunto de factores que vigorizan la conducta y le dan dirección”. Sin embargo, todavía no existe una definición precisa de este concepto, a menudo descrito como una condición en la cual estamos animados por algunas necesidades, instintos, deseos o motivos a actuar de una cierta manera para conseguir un cierto objetivo (Petz, 1992, en Karlak, 2014). La motivación es un conjunto de motivos, es decir, condiciones psicológicas que activan y dirigen el comportamiento humano, determinando también su intensidad (Medved Krajnović, 2010). La vaguedad de la noción, es decir, la ausencia de su explicación completa, se podría explicar por el hecho de que probablemente nunca se va a saber el porqué del pensamiento y comportamiento humano, en lo que consiste el concepto de la motivación (Dörnyei, 2005).

Los estudios sobre el concepto mismo y sobre su influencia en la enseñanza/aprendizaje de idiomas retroceden a los años 50 y se pueden dividir en tres etapas: período socio-psicológico, período de influencia cognitiva y período orientado al proceso. El primer período está marcado por las investigaciones hechas por Gardner y Lambert (1972, en Dörnyei, 2005), que veían las lenguas extranjeras como factores intermediarios entre diferentes comunidades

lingüísticas y, por consiguiente, consideraban la motivación para aprender la lengua de otra comunidad como la fuerza principal responsable para el mejoramiento o el empeoramiento de la comunicación intercultural. Adoptaron un enfoque socio-psicológico basado en la convicción de que las actitudes de los aprendientes acerca de un determinado grupo lingüístico influyen en el grado de éxito con el que los alumnos incorporan los aspectos de esa lengua. Puesto que la lengua extranjera se ve afectada por varios factores socioculturales, como por ejemplo las actitudes y los estereotipos culturales, puesto que no presenta un área neutral socioculturalmente, está claro que la motivación para aprender una lengua difiere de la motivación requerida para otras materias. Los aprendientes no deben solo adquirir conocimientos lingüísticos, sino también identificarse con la comunidad lingüística meta y adoptar estilos y comportamientos discursivos peculiares. Por ende, Gardner y Lambert (1972, en Ushioda y Dörnyei, 2012) distinguen dos tipos de orientaciones motivacionales: la integradora y la instrumental. La motivación es integradora cuando el aprendiente muestra el deseo de aprender una lengua porque le interesa personalmente, porque se quiere integrar en la comunidad de habla correspondiente. Es cuestión de la motivación instrumental si el alumno quiere aprender un idioma por razones prácticas, por ejemplo, para conseguir un trabajo.

El período siguiente, el de influencia cognitiva, está caracterizado por dos tendencias mutuamente relacionadas: la primera es la necesidad de concordar la investigación de la motivación en el campo del aprendizaje de lenguas con las nuevas teorías cognitivas de la psicología educativa, mientras que la segunda viene determinada por el deseo de cambiar la perspectiva de las investigaciones anteriores que estudiaban los patrones motivacionales de todas las comunidades por un análisis de la motivación en los entornos más bien situacionales, como por ejemplo en el aula. Este contexto de la enseñanza/aprendizaje se caracteriza por varios factores, entre los cuales cabe destacar el profesor, el currículo, la evaluación, etc., que tienen impacto sobre el grado de motivación que van a sentir los alumnos. En este período aparecen dos teorías psicológicas que contribuyen a los estudios sobre la motivación: la teoría de autodeterminación y la teoría de atribución (Dörnyei, 2005). La primera teoría distingue entre la motivación intrínseca, que aparece cuando una persona aprende algo por su propio interés y placer, y la extrínseca, que se produce cuando se adquieren conocimientos para conseguir un empleo o pasar un examen. La segunda, en palabras de su autor, Weiner (1992, en Dörnyei, 2005), explica que nuestras acciones futuras dependen de las razones con las

cuales justificamos nuestros éxitos o fracasos pasados, así que se llegó a la conclusión que, para estar altamente motivados, los éxitos los deberíamos atribuir a factores internos, tales como habilidad, esfuerzo e interés, mientras que los fracasos tendríamos que justificarlos por las deficiencias temporales que se pueden controlar y corregir (Ushioda, 2001).

El período orientado al proceso, que aparece en los años 90, viene como resultado de comprender que la motivación es un constructo dinámico que cambia con el paso del tiempo. Visto este carácter inestable de la motivación, para poder estudiarla desde la perspectiva temporal se precisa aclarar la diferencia entre la motivación que sirve como estímulo para empezar a aprender una lengua extranjera y la motivación que existe durante este proceso de aprendizaje (Ushioda y Dörnyei, 2012). Estas reflexiones sirvieron como base para el modelo procesal de la motivación elaborado por Dörnyei y Ottó (1998), que la dividen en tres fases: fase preaccional, fase accional y fase postaccional. La primera fase muestra la generación de la motivación a través de la elección de un objetivo que lleva a la formación de la intención de aprender, que debe ser apoyada por los medios, recursos y condiciones necesarios para que se realice. La fase accional consiste en precisar e implementar las tareas menores importantes para el proceso de aprendizaje, para luego evaluar el progreso hecho hacia el objetivo con el fin de controlar psicológicamente la acción para mantener y proteger la motivación. Una vez la acción interrumpida o terminada con el objetivo alcanzado se llega a la tercera fase, la postaccional. En esta fase se valora la acción acabada comparando las expectativas iniciales y planes de acción con los resultados con el objetivo de formar atribuciones causales respecto al cumplimiento del objetivo, elaborar las normas personales y estrategias específicas que sirven para descartar la intención original dando paso así a una nueva intención.

Es precisamente Dörnyei (2005) quien señala dos deficiencias cardinales de su modelo: la primera es que se supone que se puede determinar cuándo el proceso de aprendizaje empieza y termina, y la segunda es que se olvida que el aprendizaje no tiene lugar en aislamiento, que puede haber interferencias entre este aprendizaje y otras actividades en las que participa el alumno. La fase socio-dinámica actual observa el carácter dinámico y complejo de la motivación a través de su interacción con varios factores personales, sociales y contextuales, así que intenta investigarla tomando en cuenta las teorías contemporáneas del yo y de la identidad (Ushioda y Dörnyei, 2012). Por consiguiente, Dörnyei (2005) propone el Sistema motivacional del yo, que incluye tres dimensiones: el yo ideal, el yo que debería ser y la experiencia de aprendizaje de una lengua extranjera. El yo ideal se refiere a la imagen

idealizada de uno mismo como hablante de una lengua específica, que puede ser un gran motivador si uno quiere dominar un idioma extranjero, ya que disminuye la diferencia entre la imagen actual y la imagen ideal del yo. El yo que debería ser incluye las características que uno cree que debería tener para evitar potenciales resultados negativos. La experiencia de aprendizaje de una lengua extranjera se refiere a los motivos específicos para cierta situación que están relacionados con el ambiente inmediato del aprendizaje y las experiencias pasadas.

Empezando por el enfoque socio-psicológico, que se centraba en las actitudes hacia el grupo lingüístico cuya lengua los aprendientes quieren aprender, a través del período de influencia cognitiva que trataba de aclarar el concepto con la ayuda de las teorías de autodeterminación y atribución, pasando por la fase procesal, que tomaba en consideración el carácter dinámico e inestable de este factor afectivo, hasta, por fin, la etapa socio-dinámica que clarifica la motivación por medio de las teorías de la identidad, se podría concluir que la investigación de la motivación ha avanzado mucho en los últimos sesenta años. Sin embargo, aunque haya sido observado desde varias perspectivas, parece que este constructo psicológico todavía no está explicado por completo y, por esta razón, sigue siendo investigado hasta nuevo aviso.

2.2. Autoestima

En el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras, probablemente mucho más que en otros ámbitos, es importante el concepto que uno tiene sobre sí mismo, sus pensamientos y actitudes acerca de sí mismo, es decir, su autoestima. Este componente determina el comportamiento pero también influye en si uno va a tener éxito o no en el proceso de aprendizaje, dependiendo de si tiene una autoestima alta o baja. Uno de los primeros investigadores de este factor afectivo, Coopersmith (1967, en Arnold, 2000:105), la define así: “Por autoestima nos referimos a la evaluación que realiza el individuo y que mantiene habitualmente respecto a sí mismo; expresa una actitud de aceptación o no aceptación e indica hasta qué punto un individuo se cree capaz, importante, triunfador y valioso”. En otras palabras, la autoestima es un fenómeno psicológico y social en el cual uno se evalúa a sí mismo y a su competencia de acuerdo con ciertos valores. Es imprescindible mencionar que esta evaluación puede tener como consecuencia diferentes estados emocionales y que, aunque llegue a ser estable con el tiempo, es posible que cambie a causa de algunas circunstancias personales (Rubio, 2007).

Siendo la autoestima uno de los impulsos principales de los seres humanos, parece evidente que su nivel tiene mucho impacto sobre qué dirección va a tomar la vida de un individuo. Cuando es alta, uno observa con más claridad sus objetivos y prioridades, tiene una imagen positiva de sí mismo y se esfuerza más para estar a la altura de sus expectativas, lo que quiere decir que también muestra más perseverancia una vez enfrentado con el fracaso. Por consiguiente, es muy probable que un individuo que posee una autoestima alta tenga éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera, un proceso desafiante que exige reconstruir su identidad (Dörnyei, 2005).

Por otra parte, una persona con una autoestima baja es más susceptible a los impactos psicológicos de los acontecimientos cotidianos, es más dúctil en general y, por eso, se le puede influenciar y persuadir muy fácilmente. Por más que desee tener éxito y recibir la aprobación por parte de su entorno, frecuentemente es bastante escéptica al considerar las probabilidades de lograrlo (Baumeister, 1999, en Dörnyei, 2005). Además, la autoestima baja indica un desequilibrio psicológico que puede llevar a sentimientos de inseguridad y miedo e, incluso, causar tanto una distancia social como también otras situaciones negativas (Rubio, 2007).

Cabe destacar, según Horwitz, Horwitz y Cope (1986, en Oxford, 2000:81), que: “el aprendizaje de idiomas puede ser una amenaza para la autoestima al privar a los alumnos de sus medios normales de comunicación, de su libertad de cometer errores y de su capacidad para comportarse como personas normales.” Efectivamente, al expresarse en la lengua meta, uno puede sentir miedo enfrentado a la idea de que sus palabras no concuerdan adecuadamente con lo que se quiere decir, y es probable que tema quedar en ridículo delante de sus compañeros (Arnold y Brown, 2000). Pues, si uno considera que no es apto para comunicarse y transmitir sus pensamientos y sentimientos de una manera satisfactoria y eficaz, es decir, es capaz de presentar solamente una versión limitada de su persona entera, probablemente tendrá un nivel de autoestima bastante bajo. Es más, es posible que este hecho lastime la autoestima general del individuo en el caso de que este conceda una gran importancia al dominio de una cierta lengua extranjera y: “se percibe a sí mismo como muy competente en su lengua propia y totalmente incapacitado o limitado respecto a la lengua meta” (Price, 1991, en Oxford, 2000:81).

La autoestima baja no permite al aprendiente dedicarse por completo al aprendizaje porque su atención y energía están divididas entre el proceso y la excesiva preocupación por creer que no es bastante bueno o competente. Se trata de una doble desventaja, ya que tiene menos fuerza para el aprendizaje y los sentimientos negativos que experimenta hacen su experiencia desagradable, menos motivadora y, por tanto, menos eficaz. Además, si el ambiente en el aula no es amigable, el individuo con baja autoestima no va a tomar tan fácilmente los riesgos necesarios para intentar comunicarse (Arnold, 2007).

Como Covington (1992, en Dörnyei, 2005) afirma, la búsqueda de la auto-aceptación es una de las mayores prioridades humanas, parece claro que uno está muy motivado para mantener una imagen firme de sí mismo como una persona digna de respeto y amor, sobre todo cuando está frente a situaciones que incluyen competición, fracaso o comentarios negativos. Por lo tanto, con el fin de que todos los aprendientes se sientan aptos para enfrentarse a los desafíos que presenta el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera: “resulta esencial reconocer la singularidad de cada alumno y proteger sus derechos y sus sentimientos con el fin de desarrollar los cinco componentes clave de la autoestima: los sentimientos de seguridad, identidad, afiliación, finalidad y competencia personal” (Reasoner, 1982, en Jiménez Luna, 2005:38).

En resumen, un nivel bajo de autoestima en un aprendiente puede llevar a la ansiedad y, de esta forma, impedir el progreso en el aprendizaje de una lengua extranjera, mientras que un grado alto de la misma significa que el alumno será más tenaz y tendrá más éxito en el proceso. Por consiguiente, no es difícil concluir que para lograr aprender un nuevo idioma es de una importancia imprescindible tener o, si no se tiene, desarrollar una alta confianza en uno mismo y en sus habilidades.

2.3. Actitudes y creencias

Al proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua segunda o extranjera y a su resultado contribuyen, de una manera significativa, las percepciones, creencias, actitudes y el conocimiento metacognitivo que los aprendientes traen consigo a la situación de aprendizaje (Breen, 2001, en Bernat y Gvozdenko, 2005). Desde la edad más temprana van desarrollando, consciente o inconscientemente, ciertas creencias y actitudes sobre el mundo, de acuerdo con sus grados de conocimiento del mismo y dependiendo de sus propias experiencias, que

proviene de diferentes campos de sus vidas. Así que, cuando empiezan a aprender una nueva lengua, es normal que tengan ciertas suposiciones acerca de, por ejemplo: la naturaleza y la dificultad de la lengua en cuestión, su propia aptitud para adquirir/aprender la misma, los métodos educativos que podrían o no funcionar en su caso particular, su futuro éxito o fracaso en el proceso, etc. (Bernat y Gvozdenko, 2005).

El primer grado de estas suposiciones son las creencias: “entendidas como representaciones mentales del estudiante sobre la lengua que está estudiando, los contenidos que su asimilación presupone y las destrezas que tiene que desarrollar” (Wenden, 1987, en Martínez Carrillo, 2006:3). Se considera que estas representaciones están determinadas, o, por lo menos influenciadas, por diversos factores, entre los cuales se podrían citar los siguientes: la familia, el entorno cultural, el aula y los compañeros, las interpretaciones de las experiencias anteriores, las diferencias individuales tales que el género y la personalidad, etc. (Bernat y Gvozdenko, 2005).

Todos estos factores que contribuyen a la creación de las creencias influyen naturalmente también en algunas de sus características, expuestas por Williams y Burden (1997, en Ramos Méndez, 2010). Estos autores consideran que las creencias generalmente están limitadas por la cultura que rodea el individuo, que no cambian fácilmente, que se relacionan con los conocimientos de la persona de manera que filtran la reflexión y la información que esta obtiene, que están interrelacionadas entre sí pero también con otros factores y, finalmente, que no es posible medirlas, si bien eventualmente se pueden analizar a partir del comportamiento del individuo.

Según el modelo de representación de las creencias de Mantle-Bromley (1995, en Ramos Méndez, 2010) las creencias pertenecen a una de las dimensiones que forman parte de las actitudes. La investigadora muestra las actitudes como un constructo compuesto de tres componentes: la dimensión afectiva, que es la reacción emocional en cuanto a la materia de aprendizaje, la dimensión cognitiva que concierne el conocimiento del aprendiente acerca del objeto del aprendizaje (aquí pertenecen las creencias) y el comportamiento, es decir, las acciones e intenciones acerca de la materia del aprendizaje. Estos componentes se hallan interrelacionados entre sí y se influyen mutuamente antes de manifestarse como unas actitudes. Verma (2005) piensa de manera similar, pues define las actitudes como conjuntos de creencias desarrolladas con el paso del tiempo en un cierto ámbito sociocultural, mientras

que Lambert y Lambert (1973, en Porkaew, 2004) las describen como una manera original y consistente de pensar, sentir y reaccionar que manifiesta un individuo al estar enfrentado con la gente, los grupos, los problemas sociales o, hablando en términos generales, cualquiera de los eventos que pasan en su entorno. Brown (1980, en Porkaew, 2004) defiende que las actitudes forman parte de las percepciones que se tienen de uno mismo, de los que nos rodean y de la cultura en la que estamos inmersos. Las creencias y las actitudes de los aprendientes, pero también de los profesores, son muy importantes para el proceso de enseñanza/aprendizaje de un idioma extranjero porque, como las investigaciones han demostrado, tienen un impacto enorme tanto sobre el comportamiento del aprendiente durante el proceso como sobre el resultado del mismo (Arnold, 2006). En otras palabras, es imprescindible que las percepciones y suposiciones sobre todo que engloba este proceso, incluso sobre la lengua meta, los hablantes y la cultura, no pasen desapercibidas, dado que se ha confirmado que las creencias y actitudes positivas facilitan el aprendizaje, mientras que las negativas y las poco realistas lo complican e imposibilitan. Gardner et al. (1997, en Ramajo Cuesta, 2008:7) lo aclaran con estas palabras: “Las actitudes hacia la lengua son causantes de la motivación; la motivación causa la autoconfianza y el aprendizaje de estrategias; y la motivación, la aptitud y el uso de estrategias causan el aprendizaje.” El aprendiente con actitud positiva se siente más capaz para resolver los problemas que pueden aparecer en su camino y por eso experimenta un nivel de motivación cada vez más alto, lo que le ayuda seguir adelante. Al contrario, el aprendiente con la disposición psicológica negativa ante el objeto de aprendizaje puede padecer una motivación más baja, una frustración más grande y, en algunos casos, aún puede empezar a sentir ansiedad ante la lengua extranjera (Bernat y Gvozdenko, 2005). Arnold (2006:6) expresa muy bien el significado de las creencias y actitudes para el resultado del aprendizaje de una lengua extranjera de este modo: “la creencia más condicionante es sobre uno mismo [...] un alumno que tiene la creencia de que no puede aprender tiene razón, no puede... a menos que cambie esta creencia”.

Para sintetizar, parece bastante obvio que las creencias y actitudes juegan un papel muy importante al aprender una nueva lengua, dado que son ellas, junto con algunos otros factores, las que condicionan si uno va a empezar a estudiarla o no y si uno va o no a continuar a aprenderla cuando ya lleva algún tiempo haciéndolo. Además, como de ellas también depende si este aprendizaje va a ser fácil, rápido y/o agradable, está claro que las creencias y actitudes positivas son deseables, o mejor dicho necesarias, tanto en los aprendientes como en los

profesores, desde el comienzo hasta el fin del proceso de enseñanza/aprendizaje. En efecto, si este no es el caso, las consecuencias para todas las partes interesadas pueden ser muy graves.

De hecho, todos los factores afectivos citados tienen repercusiones nada desdeñables, tratándose de la enseñanza/aprendizaje de una lengua segunda o extranjera. En efecto, cuando se toma la decisión de empezar a estudiar un nuevo idioma, es justamente la dimensión afectiva la que va a adjudicar si el aprendiente tendrá éxito o no. Una motivación alta, una autoestima sana y unas creencias y actitudes positivas parecen tener más impacto en dicho proceso y su resultado que la inteligencia, la aptitud y las estrategias de aprendizaje. Este predominio de los factores afectivos sobre los cognitivos claramente indica que el interés para despertar y mantener los primeros en unos niveles apropiados durante todo el proceso de aprendizaje debe ser de una importancia primordial si realmente se quiere lograr dominar un idioma extranjero.

Sin embargo, teniendo en mente el mismo objetivo, sería mejor que una de las variables afectivas no apareciera en un grado elevado en los aprendientes por razones que se señalarán en el próximo capítulo. Es cuestión de la ansiedad ante la lengua extranjera.

III. ANSIEDAD ANTE LA LENGUA EXTRANJERA

El factor afectivo que más daño puede provocar en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua segunda o extranjera es, sin duda, la ansiedad. Esta emoción negativa suele aparecer cuando un individuo experimenta cierto tipo de amenaza con respecto a su autoestima o a su sentimiento de seguridad, que en el contexto del aula de lenguas extranjeras puede tener distinto origen (Mihaljević Djigunović, 2002). Dependiendo del grado en el que se manifiesta, puede facilitar el aprendizaje y predeterminar su éxito o imposibilitar dicho proceso y así derivar en fracaso (Mena Benet, 2013). A saber, el nivel de la ansiedad ante el idioma extranjero que uno siente condiciona el desempeño académico y es por esta razón que es muy importante intentar entenderlo a fin de poder eliminarlo o, al menos, reducirlo.

3.1. Definiciones de la ansiedad

Parecida al miedo, la ansiedad no se debería confundir con ese término porque, aunque ambos sean reacciones emocionales desagradables a ciertos estímulos percibidos como amenazantes, el incentivo para sentir miedo es conocido, mientras que para sentir ansiedad no lo es (Spielberger y Diaz-Guerrero, 1976, en Koch y Terrell, 1991). En otras palabras, el miedo es una emoción fuerte e intensa que aparece como respuesta ante una amenaza real e inmediata cuya función es incitar a la persona que lo siente a que reaccione y se defienda o huya. En cambio, la ansiedad es la reacción a una amenaza o peligro potencial, difuso, que puede o no suceder y que se produce cuando se cree que algo tendrá consecuencias terribles para el individuo (Sierra et al., 2003).

De acuerdo con lo expresado, *la Guía de Práctica Clínica para el Manejo de Pacientes con Trastornos de Ansiedad en Atención Primaria* (2008:31) describe la ansiedad como: “una anticipación de un daño o desgracia futuros, acompañada de un sentimiento de disforia (desagradable) y/o de síntomas somáticos de tensión.” Rojas (1989, en Muñoz Torres, 2009: 6) explica que: “la ansiedad consiste en una respuesta vivencial, fisiológica, conductual, psicológica, cognitiva y asertiva, caracterizada por un estado de alerta, de activación generalizada” y algo más tarde añade (2014:29): “La ansiedad es una emoción negativa que se vive como amenaza, como anticipación cargada de malos presagios, de tonos difusos, desdibujados, poco claros”. Conforme a Spielberger (1983, en Horwitz et al., 1986) la

ansiedad es la sensación subjetiva de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación que está relacionada con la incitación del sistema nervioso autónomo.

Es importante destacar que, a parte de esta ansiedad general estudiada por la psicología moderna, también existen diferentes ansiedades más específicas que aparecen solo en algunas situaciones determinadas y que han ido siendo reconocidas a partir de la segunda mitad del siglo XX. Evidentemente, en cuanto a los comienzos de la investigación sobre el efecto de la ansiedad en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras, uno de los primeros problemas que se planteó fue que la ansiedad que se estudiaba no era aquella relacionada exclusivamente con el proceso, sino la ansiedad en general, lo que tuvo como consecuencia resultados confusos y contradictorios (García Galindo, 2011).

La ansiedad ante la lengua extranjera propiamente dicha fue reconocida y conceptualizada por primera vez por Horwitz, Horwitz y Cope (1986, en García Galindo, 2011:46) como: “Un complejo único de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de idioma en la clase y que se desprende de la especificidad inherente a dicho aprendizaje”. Sin embargo, fueron Gardner y MacIntyre (1991, en García Galindo, 2011) quienes demostraron que esta ansiedad idiomática difiere de otros tipos de ansiedad general y tiene correlatos negativos con la ejecución de algunas tareas en la lengua meta. Por consiguiente, elaboraron su propia definición (1993, en Oxford, 2000:78): “La ansiedad es el temor o aprensión que surgen cuando un alumno tiene que realizar una actuación en su segunda lengua o en su lengua extranjera”.

A partir de las definiciones abordadas se puede comprender que la ansiedad en general es un estado afectivo negativo más vago que el miedo porque la primera, a diferencia del segundo, surge como consecuencia de una inquietud extrema acerca de una o varias situaciones futuras que pueden ser inocuas, pero que una persona puede experimentar como peligrosas. En el caso de que la ansiedad aparezca en el contexto de aprendizaje de idiomas extranjeros, se trata de un estado específico para el proceso que suele tener consecuencias negativas sobre el desempeño de los aprendientes.

3.2. Causas de la ansiedad

Muchas han sido las investigaciones sobre los causantes de la ansiedad en este proceso específico de aprendizaje de una lengua extranjera. Probablemente la teoría más conocida

sobre las razones por las cuales este fenómeno negativo aparece en algunas personas sea justamente la de MacIntyre y Gardner (1989). Efectivamente, estos autores afirman que se trata de una reacción emocional aprendida que surge como consecuencia de un conjunto de experiencias negativas que se repiten durante el proceso de aprendizaje de una lengua segunda o extranjera. Al empezar a estudiar una lengua, el aprendiente puede sentir un cierto desasosiego durante determinadas actividades del aprendizaje. A medida que su competencia lingüística crece, es probable que la ansiedad vaya disminuyendo. Sin embargo, si las experiencias negativas son más frecuentes que las positivas, la inquietud inicial presente en una persona se convierte en ansiedad ante la lengua extranjera.

Allwright y Bailey (1991, en Silva Ros, 2005) consideran que hay dos motivos con los cuales puede explicarse la manifestación de este factor afectivo negativo. Por una parte, los aprendientes de un nuevo idioma se ven privados de su medio de comunicación normal y no pueden expresarse de una manera satisfactoria en la lengua meta, lo que les puede provocar ansiedad. Por otra parte, los investigadores están convencidos de que también puede ser provocada por un método didáctico inadecuado, por ejemplo, cuando los alumnos no consiguen comprender y seguir las instrucciones o cuando el ambiente en el aula no es lo suficientemente agradable para un libre intercambio de opiniones. En este sentido, muchas son las investigaciones que señalan los factores situacionales, tales como las actividades empleadas en la clase, nivel y organización de los cursos y actitud del profesor, como causantes de ansiedad ante el aprendizaje de una nueva lengua. Existen también estudios cuyo foco de atención se centra en los factores más bien personales de los estudiantes, entre los cuales se pueden mencionar: edad, sexo, variables de personalidad y estilos de aprendizaje. Sin embargo, algunos expertos razonan que el elemento crucial para despertar la ansiedad son las propias creencias negativas de los aprendientes, que consisten en creer que les es imposible conseguir el dominio lingüístico del hablante nativo o que no poseen la aptitud lingüística necesaria para adquirir y/o aprender una nueva lengua (Muñoz Torres, 2009). Con el objetivo de determinar cuáles eran las fuentes de la ansiedad frente a la lengua extranjera en el contexto croata, Mihaljević Djigunović (2002) condujo un estudio descriptivo utilizando entrevistas y encuestas. Los participantes, aprendientes croatas de inglés como lengua extranjera, eran adultos y alumnos de escuelas primarias y secundarias que ya tenían un conocimiento previo de dicha lengua. Los resultados de la investigación mostraron que existían muchas causas diferentes de la ansiedad ante los idiomas en los croatas. Como fuente

principal de este fenómeno destacó el uso de la lengua inglesa en clase, tal vez porque son muchos los aprendientes que perciben su participación activa como una actuación pública que viene acompañada de tres ansiedades performativas: la aprensión comunicativa, la ansiedad ante los exámenes y el miedo a la evaluación social negativa. Además del uso de la lengua extranjera en clase, la autora descubrió que otras cuatro grandes fuentes de la ansiedad eran: la evaluación, la autopercepción negativa, las peculiaridades del idioma inglés y el uso de la lengua fuera de la clase. Las circunstancias objetivas y los problemas de comprensión provocaron niveles mínimos de ansiedad en el aprendizaje de lengua inglesa.

3.3. Tipos de ansiedad

En lo referente a la clasificación de los diferentes tipos de ansiedad, MacIntyre y Gardner (1991, en Álvarez de Toledo y Blanco Rodríguez, 2014) proponen los siguientes: la ansiedad rasgo, la ansiedad estado y la ansiedad situacional. La ansiedad rasgo sería una característica permanente del individuo, lo que significa que puede afectar a los niveles cognitivo, afectivo y de comportamiento en cada momento de su vida. Es cuestión de un tipo de ansiedad que analiza la psicología. La ansiedad estado, o temporal, es el tipo que aparece en el caso del aprendizaje de una lengua extranjera. Puede venir provocada por diferentes factores, entre los cuales se pueden mencionar la metodología y el tipo de actividad, y se conoce como ansiedad ante la lengua extranjera. Finalmente, la ansiedad situacional, o específica, se podría describir como un tipo de ansiedad estado que surge en un contexto determinado, por ejemplo, cuando se tiene un examen o se tiene que hablar en público.

Además de ser un tipo de ansiedad estado, de acuerdo con el modelo de Tobias (1986, en MacIntyre y Gardner, 1989), la ansiedad ante la lengua extranjera se puede adicionalmente dividir, es decir verse afectada, en tres fases: la ansiedad de *input* o de aducto, la ansiedad de procesamiento y la ansiedad de *output* o de educto. En la fase de aducto, la ansiedad suscita una falta de atención y concentración, lo que origina un escaso procesamiento inicial de información. Mihaljević Djigunović (2002) comenta que la aparición de la ansiedad en esta fase puede tener consecuencias sobre todas las fases, dado que los estudiantes ya no tienen un acceso completo al estímulo lingüístico original. Durante la segunda fase, la de procesamiento, la ansiedad interfiere con la organización y la asimilación de los contenidos lingüísticos difíciles que requieren una buena memoria. La ansiedad en esta fase retrasa la comprensión y, por consiguiente, el mismo aprendizaje. Por fin, la ansiedad llamada de

educto representa un obstáculo para la recuperación de los datos previamente aprendidos. Tobias (1986, en Mihaljević Djigunović, 2002) considera que las tres fases son interdependientes, lo que quiere decir que cada fase depende del éxito de la fase anterior. Por ende, la causa por haber resuelto mal una tarea en la lengua meta puede tener raíces en cualquiera de las fases.

Asimismo, se pueden diferenciar dos tipos de ansiedad conforme con los efectos que pueden tener sobre el aprendizaje y el uso del lenguaje. Efectivamente, Alpert y Haber (1960, en Scovel, 1978) hicieron una distinción entre la ansiedad facilitadora y la ansiedad debilitadora. La primera es un tipo de ansiedad “útil” o “productiva” que motiva al individuo a enfrentarse a la tarea, le ayuda a asumir un comportamiento proactivo. En cambio, la ansiedad perjudicial, es decir, debilitadora, desmotiva al aprendiente y lo hace “huir” del aprendizaje. De hecho, algunas investigaciones demuestran que unos niveles bajos de ansiedad pueden tener un impacto positivo en la ejecución de las tareas, pero todavía no se ha llegado a una conclusión final respecto a este tipo de ansiedad (Oxford, 2000). Frecuentemente se analiza la ansiedad debilitadora, ya que se confirmó que el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera tiene una correlación negativa con la ansiedad, que es entonces, según las palabras de Gardner y MacIntyre (1993, en Ramajo Cuesta, 2008:7): “posiblemente el factor afectivo que obstaculiza con mayor fuerza el proceso de aprendizaje.”

La tipología aclara que la ansiedad ante el idioma extranjero es un estado que puede surgir durante cualquier fase del aprendizaje de una lengua y que puede ser facilitadora o debilitadora. Esto ayuda a entender que es cuestión de una condición que no debería ser permanente, es decir, se puede mejorar o empeorar. No obstante, independientemente de la etapa en la que se manifiesta, las consecuencias suelen ser igual de malas y nocivas.

3.4. Efectos de la ansiedad

Eysenck (1979, en Arnold y Brown, 2000:27) explica que la ansiedad pone en marcha un círculo vicioso que puede provocar consecuencias muy graves para la persona que la siente:

Cuando la ansiedad está presente en el aula, se produce un efecto de descenso en espiral. La ansiedad provoca estados nerviosos y de temor, lo que contribuye a un rendimiento pobre; a su vez, esto produce mayor ansiedad y un rendimiento aún peor. El temor y el nerviosismo están íntimamente ligados al lado cognitivo de la ansiedad, que es la preocupación. La preocupación malgasta la energía que se debería utilizar para la memoria y el procesamiento, y produce un tipo de pensamiento que no facilita en absoluto la realización de la tarea concreta.

Además de las citadas, es imprescindible comprender que la ansiedad relacionada con el aprendizaje de una lengua extranjera puede manifestarse de muchas otras maneras diferentes y tener varios efectos negativos. Conforme con las opiniones de varios autores, se los puede clasificar y resumir en tres grupos principales: los efectos fisiológicos, los efectos conductuales y los efectos psicológicos.

Los síntomas fisiológicos, que están, según algunos expertos, relacionados muy estrechamente con los psicológicos, pueden señalar de forma “visible” que uno sufre de ansiedad. Entre otros, cabe mencionar los siguientes: boca seca, dificultades respiratorias, palpitaciones, aceleración del pulso, sudoración, temblores o sacudidas, sofoco o malestar torácico, molestias abdominales, náuseas, contracturas musculares y mareo o desmayo. Cuando se trata de comportamientos, cabe destacar la huida, o más bien la evitación, como la conducta más característica para las personas ansiosas. Los demás efectos conductuales son: falta de voluntad, abandono, absentismo, silencios inapropiados, paralización motora, torpeza, acciones repetitivas, hiperactividad, estudio exagerado y acciones caracterizadas como nerviosas, tales como: morderse los labios, comerse las uñas, jugar con el pelo, etc. Los efectos psicológicos incluyen los sentimientos de inseguridad, inquietud, angustia, aprensión, irritabilidad, desorganización, falta de concentración, sensación de mente en blanco, falta de interés, ausencia de reacciones emocionales, pensamientos negativos y/o irracionales, miedo a perder el control o volverse loco y sensación de irrealidad o de estar separado de uno mismo.

En cuanto a las consecuencias inmediatas para el aula, Oxford (1990, en Crookall y Oxford, 1991) argumenta que, cuando el aprendiente experimenta ansiedad ante el idioma, se reduce su autoestima en los contextos de aprendizaje, aumenta su nivel de inhibición, disminuye su voluntad para asumir riesgos, que es un elemento clave para empezar a comunicar en un nuevo idioma, y también disminuye la probabilidad de alcanzar un alto grado de conocimiento del idioma en cuestión. Más tarde, la autora (2000:79) añade que: “La ansiedad perjudicial puede relacionarse con una motivación que se desmorona, con actitudes y creencias negativas y con dificultades en la actuación en la lengua.”

Como es muy frecuente que los efectos de la ansiedad aparezcan en combinaciones, es decir, que no surge solo un grupo de efectos, sino que más a menudo vienen acompañados, y que, además, no es nada extraño que el estado se agrave y así imposibilite el aprendizaje, está claro que se debería insistir en reconocer los síntomas a tiempo para poder remediarlos.

3.5. Relación con otros tipos de ansiedades

Horwitz et al. (1986) informan que, al principio, se consideraba que la ansiedad ante la lengua extranjera era una combinación de tres ansiedades performativas: la aprensión comunicativa, la ansiedad ante los exámenes y el miedo a la evaluación social negativa. En efecto, algunos investigadores percibieron que podían encontrar similitudes entre las ansiedades mencionadas y la ansiedad ante el idioma, ya que todas se refieren a la evaluación dentro del contexto social y académico. A pesar de que luego se llegó a la conclusión de que la ansiedad idiomática representa un fenómeno aparte que no se puede simplemente reducir al conjunto de ansiedades performativas, es útil intentar comprenderlas justamente por los nexos que existen entre ellas, dado que así se puede entender de forma más completa la misma ansiedad ante la lengua extranjera.

3.5.1. Relación con la aprensión comunicativa

Según McCroskey (1984, en Young, 1986), la aprensión comunicativa se define como miedo o ansiedad relacionada con una comunicación oral, sea real o anticipada, con otra persona o personas. Se trata del miedo que uno experimenta al hablar en pareja, en grupo o en público (miedo escénico), pero también cuando se escucha o estudia un mensaje oral. No obstante, Mejías et al. (1991) corroboran que este miedo suele ser mayor en las situaciones más formales y socialmente complejas. En otras palabras, en un contexto formal que incluye muchos hablantes, por citar las interacciones en el aula o el discurso público, el nivel de la aprensión comunicativa que se experimenta es más alto en comparación con el que se presenta, por ejemplo, en las conversaciones en parejas o en pequeños grupos. Si se toma en consideración que la comunicación oral tiene una importancia enorme en la mayoría de los sistemas educativos y que está demostrado que los profesores prefieren a los aprendientes elocuentes, está bastante claro que los alumnos y estudiantes aprensivos comunicativamente se encuentran en una situación de desventaja (Daly, 1991). A saber, los individuos que tienden a sentir aprensión comunicativa van a experimentar un nivel aún más alto de ansiedad en las situaciones sociales que no pueden controlar (McCroskey y Richmond, 1980, en Mejías et al., 1991). Puesto que el aula representa un lugar donde no se puede participar voluntariamente, sino cuando lo permite o demanda la persona que tiene autoridad, es decir, el docente, es obvio que el contexto escolar o académico también pertenece a este tipo de situaciones. Krashen (1981) afirma que el aprendiente aprensivo, al sentirse obligado a hablar

cuando no está preparado, empieza a sentir un miedo más grande, lo que puede tener como consecuencia su retirada de la comunicación, una motivación cada vez menor y, por fin, malos resultados académicos. Por lo visto, es cuestión del mismo círculo vicioso que aparece en la ansiedad ante el idioma: el individuo ansioso se retira de la comunicación y de este modo evita las oportunidades para mejorar sus habilidades comunicativas. En el momento en el que debe mostrar sus destrezas, no lo puede hacer tan bien como sus compañeros, por así decirlo, relajados, y es este juicio negativo suyo o de los otros lo que confirma sus expectativas acerca de su mal desempeño. La aprensión aumenta, lo que origina otra vez conductas evasivas y, de esta forma, el individuo aprensivo permanece aprensivo porque evita enfrentar su miedo (Daly, 1991).

Por consiguiente, parece lógico suponer que el aprendiente que ya tiene problemas cuando se trata de la comunicación va a tener problemas también cuando debe hablar en la clase de lengua extranjera. Además de no poder controlar su contribución a la comunicación, su actuación lingüística está críticamente vista y evaluada y, además, se pueden esperar sentimientos de incompetencia cuando uno debe pero no puede comprender lo que escucha, y de incapacidad cuando no le es posible mostrarse de acuerdo con su autoconcepto (Mihaljević Djigunović, 2002).

Parece que la aprensión comunicativa y la ansiedad ante la lengua extranjera comparten ciertas características, tales como los sentimientos de alta autoconciencia, el miedo a equivocarse y el deseo de ser perfecto al hablar (Horwitz et al., 1986). Los estudiantes ansiosos en general tienen baja autoestima, se perciben como menos valiosos y consideran su actuación lingüística como menos eficaz (McCroskey et al., 1977, en Foss y Reitzel, 1991). Las dos ansiedades ponen en marcha autoevaluaciones negativas que persisten a pesar de las evaluaciones positivas de los demás, y por eso tienen un impacto muy negativo sobre el proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua extranjera, donde el autoconcepto juega un rol crucial (Foss y Reitzel, 1991).

3.5.2. Relación con la ansiedad ante los exámenes

En palabras de Sarason (1984, en Oxford, 2000:82), la ansiedad ante los exámenes es: “la tendencia a alarmarse respecto a las consecuencias de un rendimiento inadecuado en un examen o en otro tipo de evaluación”. Se trata, pues, de una aprensión acerca de la evaluación académica que se puede describir como el miedo a fracasar en los exámenes y que representa

una experiencia desagradable para los aprendientes, independientemente de si son conscientes o no de este fenómeno. Según el autor mencionado (1980, en Horwitz et al., 1986), esta ansiedad procede del miedo al fracaso.

En términos generales, este miedo al fracaso se refleja en el miedo a cometer errores, lo que lleva a un perfeccionismo muy nocivo para el individuo. En cuanto a la enseñanza de las lenguas extranjeras, algunos alumnos van a tener problemas por sentir este tipo de ansiedad aunque los enfoques modernos hoy en día aborden el problema del error como un fenómeno natural y como una parte inevitable del aprendizaje de idiomas. Desde punto de vista de estos aprendientes ansiosos ante los exámenes, cada error, por muy pequeño que parezca, representa una prueba irrefutable de su incompetencia (Mihaljević Djigunović, 2002). Puesto que cada resultado que no sea perfecto significa un fracaso personal para ellos, no es nada raro que tenga un nivel de autoexigencia muy alto. Si se tiene en mente que las pruebas y los exámenes son muy frecuentes en el contexto del aula de idiomas y que es más que probable que aparezcan errores, está claro que el hecho de que algunos alumnos sientan ansiedad ante los exámenes les va a dificultar mucho el proceso de aprendizaje de una lengua nueva. Más aún, si se trata de los exámenes orales, que pueden causar no solo ansiedad ante los exámenes, sino también aprensión comunicativa (Horwitz et al., 1986). En este sentido, Oxford (2000:82) añade: “La ansiedad ante los exámenes puede formar parte de la ansiedad social, sobre todo en una situación evaluativa donde se pide al alumno que se comuniquen en la lengua meta.”

Sin embargo, Alpert y Haber (1960, en Mihaljević Djigunović, 2002) demostraron que la ansiedad ante los exámenes, así como también la ansiedad ante el idioma, puede tener tanto impactos positivos como impactos negativos sobre la actuación lingüística. Mihaljević Djigunović (2002) comenta que varios estudios corroboraron que los aprendientes poco ansiosos van a tener más éxito en los exámenes que los compañeros que experimentan un nivel muy alto de ansiedad. Estos últimos suelen comportarse de dos maneras características: o estudian demasiado, o se esfuerzan por evitar las situaciones en las que pueden ser evaluados.

Después de abordar a la vez la aprensión comunicativa y la ansiedad ante los exámenes, no se puede negar que realmente existen unos nexos bastante fuertes con la ansiedad frente al idioma extranjero y queda aún más claro porque inicialmente se pensaba que la última consistía en las ansiedades citadas junto con el miedo a la evaluación social negativa. Los

vínculos de este temor con la ansiedad hacia la lengua extranjera serán examinados en el próximo capítulo.

IV. MIEDO A LA EVALUACIÓN SOCIAL NEGATIVA EN LA CLASE DE IDIOMAS

La ansiedad inherente al proceso de enseñanza/aprendizaje de un idioma extranjero también tiene algunas características en común con el miedo a la evaluación social negativa. Cuando se toma en consideración que se trata de una inquietud extrema que un individuo experimenta al estar enfrentado con la posibilidad de recibir juicios negativos de las personas que lo rodean, parece claro que el fenómeno en cuestión tiene una influencia muy grave en el aprendizaje de una lengua extranjera. Efectivamente, puesto que ciertos comentarios negativos son de esperar si en serio se quiere dominar un nuevo idioma, el hecho de sentir un temor elevado a la evaluación social negativa agrava el proceso de una forma significativa.

4.1. Concepto de miedo a la evaluación social negativa

Los seres humanos son seres sociales por naturaleza, lo que significa que necesitan vivir acompañados de otros miembros de su especie. Teniendo esto en mente, para los individuos resulta muy importante saber cómo los evalúan los demás para evitar que los rechacen o excluyan del grupo al que pertenecen (Díaz-Loving y Draguns, 1999, en Cruz-Torres et al., 2012). Esta evaluación social permite al individuo aprender sobre sí mismo, mejorar y encontrar información pertinente para poder adaptarse en su ambiente (Gómez-Jacinto, 2005).

Dicha evaluación se lleva a cabo a través de la comparación con los demás, un método que se muestra necesario para poder encontrar un lugar dentro de la jerarquía existente y, de esta forma, evitar confrontaciones posiblemente innecesarias y peligrosas. El procedimiento citado, gracias al que uno mide su grado personal de aceptación social, es interesante porque influye en la autoestima, la autoevaluación y el autoconcepto de esa persona (Gómez-Jacinto, 2005). Efectivamente, el grado de aceptación social tiene varias consecuencias en las tres dimensiones psicológicas: cognitiva, afectiva y conductual. Está demostrado que las personas que se sienten aceptadas por su medio ambiente suelen recibir más apoyo y así pueden mejorar su adaptación en la sociedad más fácil y más rápidamente (La Greca y Lopez, 1998). Por el contrario, si uno siente que no está tan bien aceptado, va a estar menos seguro en cuanto a su competencia social en los contactos y las relaciones personales (Sánchez-Aragón y Díaz-Loving, 2009).

Estas relaciones interpersonales constantemente exigen modificaciones de la conducta del individuo, que provienen de diferentes grados de ansiedad. Se trata de una adaptación emotiva que permite a los individuos comportarse adecuadamente en interacciones sociales (Díaz-

Loving, 2002, en Cruz-Torres et al., 2012). Esta ansiedad aparece cuando uno se encuentra delante de problemas y exigencias sociales que debe resolver independientemente para lograr adaptarse, y es normal que disminuya después de unos momentos de interacción y al estar expuesto frecuentemente a situaciones similares (Hidalgo y Abarca, 1990). No obstante, si la ansiedad no disminuye, si empieza a manifestarse constante y excesivamente en situaciones cuando uno habla, come o bebe ante otras personas, es cuestión de un trastorno de ansiedad. En otras palabras, si el nivel de este miedo a la evaluación social negativa es bajo, esto quiere decir que la persona se siente segura ante los demás y no le importa cómo la evalúen. Por otra parte, cuando el temor a la evaluación negativa es alto, esto impide el desempeño eficiente de tareas y se diagnostica como ansiedad social. Este trastorno se puede manifestar de forma fisiológica: uno empieza a sudar demasiado, le tiembla la voz o siente malestar gástrico; conductual: muestra dificultades al expresarse, evita ser el centro de atención o incluso comunicar con los demás; y cognitiva: le es difícil concentrarse y acordarse de cosas importantes (Cruz-Torres et al., 2012).

En cuanto a la definición, Watson y Friend (1969, en Cruz-Torres et al., 2012:533) fueron los primeros en explicar este miedo específico como: “un temor hacia la valoración de los demás y a las expectativas que se generan alrededor de la misma, donde la desaprobación causa un malestar exagerado en el individuo, al grado que puede evitar los estímulos que le parecen amenazantes y abandonar sus actividades cotidianas.” De manera similar lo definen Cruz-Torres et al. (2012:533): “una experiencia de estrés, incomodidad y miedo ante situaciones sociales, ante la posibilidad de hacer el ridículo o ser evaluado negativamente por los demás, impidiendo que el sujeto interactúe y sostenga relaciones interpersonales adecuadamente”.

4.2. Miedo a la evaluación negativa como precursor de la ansiedad social

En palabras de Leary y Kowalski (1995), las personas que experimentan un nivel alto de temor ante la posibilidad de ser evaluados negativamente en situaciones sociales, y/o que sienten una gran necesidad de ser aceptados, se preocupan y se esfuerzan más para dejar buena impresión sobre los demás. Estos individuos, que presentan sensibilidad y temor en las situaciones en las cuales pueden recibir desaprobación y crítica, suelen experimentar ansiedad social más a menudo que las personas que no buscan la aprobación de los demás (Nichols, 1974, en Leary y Kowalski, 1995).

El miedo a la evaluación social negativa frecuentemente se produce en los inicios de la adolescencia, a causa de diversas experiencias donde uno debe manifestar varias competencias sociales y donde se pueden anticipar ciertos errores interpersonales que, por su parte, pueden provocar críticas y desaprobación. Esta evaluación hecha por los otros genera en el individuo en cuestión una crítica dirigida a sí mismo en cuanto a su desempeño social y causa creencias negativas por las cuales uno se considera inepto, torpe en las relaciones interpersonales o poco deseable socialmente. Como las personas que sienten este miedo no confían en sus capacidades sociales y no se ven adecuadamente equipadas para las interacciones, empiezan a intensificar el monitoreo de sí mismos. Con este monitoreo también aumenta su autoconciencia, lo que tiene como resultado una actuación social poco espontánea y rígida, la puesta en marcha de un círculo vicioso de retroalimentación negativa, preocupaciones sobre las situaciones sociales en futuro y, por último, la ansiedad (Karakashian et al., 2006, en Chaves Castaño y Castaño Díaz, 2008).

En lo referente al tipo de situaciones que pueden provocar aprensión, Leary (1980, en Leary y Kowalski, 1995) menciona un estudio experimental cuyo objetivo era determinar cuál era la diferencia entre las personas que casi no sienten miedo a la evaluación social negativa y las que lo experimentan de forma considerable en las situaciones donde tenían que comunicarse con otros sujetos para dejar una buena impresión cuando la manera para hacerlo se les explicitó o cuando quedó ambigua. Los individuos con un nivel bajo de dicho miedo afirmaron que se sentían relajados en ambas situaciones, mientras que los sujetos temerosos ante la evaluación negativa declararon que se sentían mucho menos relajados al no saber cómo dejar una buena impresión en su pareja que cuando sabían exactamente cómo lograrlo. La conclusión es que las personas que experimentan un alto grado de temor a la evaluación social negativa se ponen aún más ansiosas en las circunstancias en las cuales no saben cómo comportarse para quedar bien a ojos de los demás. Asimismo, Leary y Kowalski (1995) explican que, desde un punto de vista lógico, la motivación para llevar a cabo una tarea con éxito o, en este caso, para verse aceptado por la sociedad, debería depender también del modo en el que los demás cumplen con la misma tarea. Si todos fracasan en una determinada tarea, se da poca información sobre las habilidades concretas de un cierto individuo y por esta razón se deberían disminuir las preocupaciones sobre la posible evaluación negativa que viene detrás del fracaso. Sin embargo, los investigadores Gregorich, Kemple y Leary (1986, en Leary y Kowalski, 1995) afirman que esto sucedía solo con las personas que sentían un grado

bajo de miedo ante la evaluación. En efecto, al saber que los demás tampoco hicieron bien una tarea, los sujetos ansiosos en situaciones donde podrían ser evaluados negativamente se preocupaban más sobre las impresiones del entrevistador, mientras que los sujetos “relajados” tenían inquietudes asociadas con su manera de presentarse cuando los demás tenían éxito. Esto significa que los individuos sensibles a la desaprobación de los otros se sentían más amenazados enfrentados con la posibilidad de no ser evaluados positivamente.

En síntesis, son varias las investigaciones que corroboran que el temor a la evaluación social negativa representa uno de los factores más importantes en la ansiedad social. Con respecto a esto, Chaves Castaño y Castaño Díaz (2008:67) argumentan que: “el temor a la evaluación negativa tiene significativas implicaciones en la conceptualización, la clasificación y la patogenia de la ansiedad interpersonal, puesto que incrementa la atención autofocalizada y los síntomas que se asocian a esta condición.” De hecho, García (2000, en Cruz-Torres et al., 2012:533) demuestra que los individuos ansiosos socialmente: “experimentan una menor aceptación y valoración social, se muestran menos atractivos hacia el sexo opuesto y presentan una mayor dificultad en establecer tanto amistades como relaciones de pareja.”

4.3. Miedo a la evaluación social negativa en el aprendizaje de lenguas

El temor ante la evaluación social negativa tiene algunas similitudes con la ansiedad ante los exámenes, pero el primero tiene un alcance mucho más amplio que el segundo, puesto que no está exclusivamente limitado a las situaciones de evaluación formal de conocimientos. Se trata de un miedo que puede surgir en cualquier tipo de interacción social que incluya alguna forma de evaluación, por ejemplo, en una entrevista de trabajo o cuando se debe participar en una comunicación oral en lengua extranjera (Horwitz et al., 1986).

Dado que el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras en general, mucho más que otras materias académicas, implica una evaluación continua de los conocimientos y las habilidades lingüísticas del aprendiente, es obvio que es un contexto donde es probable que aparezca el miedo a la evaluación social negativa (Mihaljević Djigunović, 2002). Se podría afirmar que es característico para un aula de idioma extranjero que el alumno sea incesantemente evaluado por el docente, el único locutor que domina la lengua en cuestión (Horwitz et al., 1986). No obstante, una fuente de miedo aún más grande para los alumnos es, sin duda, el hecho de ser evaluados por sus compañeros de clase (Mihaljević Djigunović,

2002). En efecto, los aprendientes, especialmente los adolescentes, pueden ser intensamente sensibles a las evaluaciones reales o imaginarias de sus colegas (Horwitz et al., 1986).

Más específicamente, la presencia del miedo ante la evaluación social negativa en el aula de lenguas significa que los alumnos temen recibir comentarios negativos acerca de su actuación lingüística (Watson y Friend, 1969, en Rafek et al., 2013). En consecuencia, empiezan a sentir miedo a cometer errores mientras están intentando preservar una cierta imagen de sí mismos delante de sus compañeros y profesores. El hecho de estar observados, incluso en pequeños grupos, les puede hacer sentir incómodos, inseguros e incompetentes al cumplir con las tareas en clase (Price, 1991).

Von Wörde (2003) descubrió que los estudiantes eran particularmente sensibles a las evaluaciones de sus habilidades comunicativas hechas por sus docentes. Conforme con su estudio, basta con que se los llame en clase para que los aprendientes se sientan humillados. La mayoría de los estudiantes declararon que el aspecto que más los perturbaba en el proceso de aprendizaje de una lengua se relacionaba con la idea de que el docente intentaba hacerles sentirse estúpidos. Algunos incluso comenzaron a proyectar pensamientos negativos hacia su profesor. Todo esto se debe probablemente al hecho de que los profesores a veces olvidan que sus aprendientes podrían experimentar desasosiego por causa de sus técnicas de enseñanza. Aunque muchos aprendientes creen que algunos errores se deben corregir (Koch y Terrel, 1991), la forma de hacerlo frecuentemente provoca ansiedad. Von Wörde (2003) transmite que algunos estudiantes confesaron sentirse frustrados cuando el docente empezaba a corregir antes de que consiguieran formular una respuesta. Esta interrupción a menudo impide que los alumnos sigan estando concentrados mientras están formulando su respuesta, puesto que se vuelven muy sensibles cuando se los corrige delante de sus compañeros (MacIntyre y Gardner, 1991, en Rafek et al., 2013). Además, se sienten como si su profesor les sometiera a prueba todo el tiempo y perciben cada error como un signo de fracaso (Rafek et al., 2013). Sobre todo les preocupan los errores que cometen al pronunciar palabras extranjeras, ya que temen que se rían de ellos si pronuncian mal algunas palabras (Price, 1991).

Mihaljević Djigunović (2002) menciona que son muchas las investigaciones que demuestran que el temor a ser objeto de burla influye en la conducta verbal. A saber, las personas que experimentan un alto nivel de miedo a que se rían de ellos, así como también las que temen la evaluación negativa, generalmente no toman la iniciativa, participan en las interacciones solo cuando es absolutamente necesario, se quedan calladas y evitan las

situaciones que requieren una participación activa. Todo esto puede llevar a la retirada del aprendizaje o, incluso, abandono, si se trata de aprendientes adultos.

Horwitz, Horwitz y Cope (1986) informan de que los estudiantes se cohiben cuando deben participar en las actividades en clase, y más aún tratándose de actividades orales, ya que este tipo de actividades expone sus deficiencias y les hace experimentar miedo y pánico. Aunque está claro que las actividades orales son esenciales para asegurarse de que los aprendientes realmente están aprendiendo (Zheng, 2008, en Rafek et al., 2013), la mayoría de estas actividades promueve, por muy inconscientemente que sea, la evaluación de las competencias entre ellos y los demás, lo que pronto puede llevar a que algunos se sientan ansiosos (Zhao, 2007). Por eso, los alumnos tienden a ser muy prudentes y mantenerse alerta en cuanto a los errores que podrían cometer y se sienten amenazados si ven que los demás hablan mejor que ellos (Rafek et al., 2013). De acuerdo con Price (1991), la creencia de que las destrezas lingüísticas de uno son peores que las de los demás puede causar ansiedad.

El miedo a la evaluación social negativa es un fenómeno que cubre un área muy vasta, ya que se puede referir a todas las interacciones humanas, incluyendo el aprendizaje de un nuevo idioma. Dado que la evaluación social en el último caso empieza desde que el aprendiente toma la palabra y que puede resultar negativa en cuanto se pronuncie mal una palabra, que se cometa algún error gramatical delante de los compañeros o que simplemente se empiece a percibir que los demás tienen más éxito, por muy falsa que pueda ser esta observación, y que las repercusiones de esta evaluación desfavorable pueden incluso llevar al abandono completo del proceso, es evidente que el miedo ante tal posibilidad juega uno de los roles esenciales en el progreso y en el resultado del aprendizaje.

4.4. Estudios sobre la relación entre la ansiedad ante la lengua extranjera y el miedo a la evaluación social negativa

Si bien son muchos los estudios que indican que existe una correlación significativa entre la ansiedad a la lengua extranjera y el temor a la evaluación social negativa, este tema casi no ha llamado la atención de los investigadores en el campo de aprendizaje de idiomas (Kitano, 2001, en Aydin, 2008). La situación es aún peor tratándose de la lengua española, ya que hasta donde llegan nuestros conocimientos, no existe ningún estudio hasta la fecha. Así que en este capítulo se van a describir los resultados obtenidos de dos investigaciones existentes

realizadas con los estudiantes de inglés como idioma extranjero en Turquía e Irán respectivamente.

Aydin (2008) condujo un estudio en Turquía cuyo objetivo era descubrir fuentes y niveles de ansiedad hacia la lengua extranjera y de temor a la evaluación social negativa, así como también determinar si existe un nexo entre los dos. Los examinados en la investigación fueron ciento doce estudiantes turcos de inglés como lengua extranjera, todos con un nivel avanzado de inglés. Antes de proceder a la *Escala de Ansiedad en las Clases de Lengua extranjera* (en inglés: *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*, es decir, *FLCAS*) desarrollada por Horwitz, Horwitz y Cope (1986) y a la *Escala de Miedo a la Evaluación Negativa versión breve* (en inglés: *Brief Fear of Negative Evaluation Scale*, es decir, *BFNE*) desarrollada por Leary (1983, en Leary y Kowalski, 1995), ambas de tipo Likert, se tomaron datos básicos como: edad, sexo y notas. Los resultados de la investigación, con respecto a la ansiedad ante la lengua extranjera, indicaron que los participantes experimentaban este tipo de ansiedad por causa de ciertos factores como: la preparación insuficiente para las clases, la aprensión comunicativa hacia los docentes, las correcciones del profesor, el miedo a hablar en clase, las preocupaciones por cometer errores, el miedo a suspender las asignaturas, la ansiedad ante los exámenes y las actitudes negativas hacia las clases de inglés. En lo referente al miedo a la evaluación social negativa, se constató que era provocado por otros tipos de temor: a los juicios y opiniones negativos de los demás, a dejar una impresión desfavorable en el entorno, a cometer errores verbales o faltas de ortografía, a que los demás notaran los defectos de uno, a que le encuentren las faltas y, por fin, a ser rechazado socialmente. Los datos obtenidos sobre la segunda pregunta de investigación mostraron que existía una correlación significativa entre la ansiedad a la lengua extranjera y el miedo a la evaluación social negativa. Más precisamente, se descubrieron varias correlaciones importantes entre los componentes claves de ambos fenómenos. El temor a las opiniones de los demás estaba correlacionado con los siguientes factores: la ansiedad a ser llamado en clase, la aprensión comunicativa hacia los docentes, compañeros y nativos; el miedo a cometer errores, a las preguntas del profesor, a olvidar el vocabulario y la estructura de la frase al hablar, a las actitudes negativas hacia las clases, a suspender la asignatura; el hecho de no estar preparado para las clases y, por fin, la ansiedad ante los exámenes. Se confirmó una correlación fuerte entre el miedo a que los demás noten los defectos de uno con algunas fuentes de ansiedad ante la lengua extranjera, mientras que el temor a que los demás le encuentren las faltas, el miedo a dejar una impresión

desfavorable y el temor a cometer errores verbales o faltas ortográficas podían relacionarse con casi todas las fuentes citadas. Asimismo, el miedo a la desaprobación social se relacionaba con el temor a ser llamado en clase, la aprensión comunicativa hacia los profesores y compañeros, el miedo a suspender la asignatura, la ansiedad ante los exámenes, el miedo a las correcciones del docente y el hecho de no estar preparado para las clases. Adicionalmente, los juicios negativos de los demás sobre los examinados estaban correlacionados con la aprensión comunicativa hacia los hablantes nativos de inglés, la ansiedad ante los exámenes, el miedo a olvidar el vocabulario y la estructura de la frase al hablar, el hecho de no estar preparado para las clases y el miedo a ser llamado en clase. Además de responder a las preguntas principales de la investigación, el autor también demostró que existían unas correlaciones significativas entre ciertas variables subjetivas y los niveles de ansiedad a la lengua extranjera y el miedo a la evaluación social negativa. Se constató que las estudiantes se sentían más preocupadas por las pruebas que sus colegas masculinos y que los aprendientes más jóvenes estaban más ansiosos por los exámenes que sus compañeros mayores. Asimismo, las actitudes negativas hacia las clases de inglés representaban una fuente de ansiedad ante la lengua extranjera solo para los estudiantes más jóvenes y que las notas estaban correlacionadas con la aprensión comunicativa hacia los docentes y compañeros, así como también con la ansiedad ante los exámenes. Por último, los aprendientes mayores no estaban tan ansiosos ante las posibilidades de dejar una impresión desfavorable, ser desaprobados por los demás y cometer errores como sus colegas más jóvenes.

Siguiendo el modelo de Aydin, **Shabani** (2012) utilizó el mismo método para investigar los niveles y las fuentes de ansiedad ante la lengua extranjera y el miedo a la evaluación social negativa para deducir si existe una relación entre estos fenómenos en el contexto iraní. Los participantes fueron 61 estudiantes iraníes de literatura inglesa con un conocimiento previo de inglés. Los resultados de la *Escala de Ansiedad en las Clases de Lengua extranjera* mostraron que los aprendientes experimentaban ansiedad ante la lengua extranjera y que el factor principal que la provocaba era el miedo a suspender las asignaturas. El segundo era no estar preparado para las preguntas del docente y el tercero el miedo a olvidar vocabulario y estructuras o, simplemente, todo lo que ya sabían. Las demás fuentes que suscitaban la ansiedad mencionada eran el miedo a hablar sin estar preparado, la aprensión comunicativa hacia los profesores, el temor a ser objeto de burla, el miedo a cometer errores, la ansiedad

ante los exámenes y el miedo a ser llamado en clase. Después de constatar que los aprendientes sufrían de ansiedad hacia la lengua extranjera, el investigador confirmó, mediante la *Escala de Miedo a la Evaluación Negativa versión breve*, que los examinados iraníes, así como también sus colegas turcos, sentían miedo a la evaluación social negativa. La fuente principal de este miedo era el temor a dejar una impresión desfavorable ante los demás, otras fuentes eran: los juicios negativos de los demás, el miedo a decir o hacer algo equivocado, el temor a los pensamientos negativos de los demás, el miedo a que los demás notaran los defectos de uno, el temor a que le encuentran fallas y el miedo a la desaprobación de su entorno. Finalmente, Shabani demostró que existía una correlación significativa entre la ansiedad ante la lengua extranjera y el miedo a la evaluación social negativa. Aparte del hecho de que no descubrió ningún nexo entre el sexo y la ansiedad ante los exámenes y que halló que, en el contexto iraní, los estudiantes mayores se sentían más ansiosos que sus colegas más jóvenes, se podría concluir que sus resultados corresponden a los de Aydin.

De todo lo visto en este capítulo se puede deducir que el miedo a la evaluación social negativa es, sin duda alguna, un fenómeno que tiene un impacto muy negativo tanto en la vida cotidiana como en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero. De hecho, ya que una percepción distorsionada de la realidad (la inquietud intensa y constante de un individuo por que otras personas vayan a pensar mal de él, lo vayan a criticar o vayan a burlarse de él) en la vida cotidiana incluso puede llevar a un trastorno psicológico muy grave – la ansiedad social – parece evidente que si este temor surge en el caso del aprendizaje, lo más probable es que el individuo en cuestión no pueda desarrollar sus destrezas lingüísticas adecuadamente y se retire del proceso. Por consiguiente, seguramente existen vínculos entre el miedo a la evaluación social negativa y la ansiedad ante la lengua extranjera, pero desafortunadamente hasta la fecha se han hecho solo unas pocas investigaciones que lo demuestren y que lo examinen más detalladamente. Así que con el propósito de contribuir un poco a los conocimientos sobre el tema y aprender más sobre la ansiedad ante la lengua extranjera y el miedo a la evaluación negativa, en el capítulo siguiente se describirá el estudio hecho con el mismo método utilizado por Aydin (2008) y Shabani (2012), pero esta vez tomando como muestra a los estudiantes croatas de lengua española.

V. ESTUDIO SOBRE LA CORRELACIÓN ENTRE LA ANSIEDAD ANTE LA LENGUA EXTRANJERA Y EL MIEDO A LA EVALUACIÓN SOCIAL NEGATIVA EN LOS ESTUDIANTES CROATAS DE LENGUA ESPAÑOLA

Dadas sus implicaciones negativas sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de un idioma extranjero, la ansiedad ante la lengua extranjera representa un tema de gran interés para todas las personas involucradas, independientemente del contexto nacional y de la lengua en cuestión. En cuanto al estado de la cuestión en Croacia, se debería resaltar que, aunque se haya investigado y se siga investigando este fenómeno, la mayoría de las investigaciones se ve realizado casi exclusivamente con alumnos y estudiantes de inglés como lengua extranjera. En otras palabras, este factor afectivo negativo todavía no se ha examinado por completo, teniendo en cuenta a los aprendientes de otros idiomas extranjeros, incluyendo el español.

Respecto al miedo a la evaluación social negativa, otro fenómeno que, si está presente en los aprendientes, suele tener consecuencias muy desfavorables para el aprendizaje de una lengua, existen bastantes estudios efectuados en el campo de la psicología. Sin embargo, según los datos disponibles y conforme con la ya mencionada conclusión de que este tema no ha recibido mucho interés por parte de los especialistas, en el contexto croata tampoco se han llevado a cabo investigaciones relevantes sobre la influencia de este miedo específico en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras.

5.1. Objetivos

Vistas todas las razones citadas en el apartado anterior, con este trabajo se pretende responder a tres preguntas principales:

1. ¿Cuáles son las fuentes y niveles de ansiedad ante la lengua extranjera entre los estudiantes croatas del español?
2. ¿Cuáles son las fuentes y niveles de miedo a la evaluación social negativa entre estos estudiantes?
3. ¿Existe una correlación entre la ansiedad ante la lengua extranjera y el miedo a la evaluación social negativa en los estudiantes?

Teniendo en consideración a la vez la teoría presentada y los resultados obtenidos de las investigaciones anteriormente descritas, se formularon algunas hipótesis relacionadas con las preguntas mencionadas. Con respecto a la primera cuestión, se supone que los participantes van a sentir unos niveles de ansiedad ante la lengua extranjera elevados y se espera que algunas de sus fuentes principales sean: el miedo a hablar o a responder a las preguntas del profesor sin poder prepararse, el temor a suspender los exámenes y la aprensión comunicativa con los profesores. Asimismo, se presupone que los examinados van a sentir ciertos niveles de miedo a la evaluación social negativa y se cree que entre las fuentes cardinales del fenómeno en este estudio se van a encontrar: el miedo a los juicios negativos de los demás, el temor a dejar una impresión desfavorable en el entorno y el temor a los pensamientos negativos de los demás. Por fin, se imagina que existe cierta relación entre la ansiedad ante la lengua extranjera y el miedo a la evaluación social negativa.

5.2. Participantes

La muestra de la investigación consistió en 86 estudiantes de grado y máster de Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb. En lo referente a la distribución por géneros, a pesar de que uno de los participantes no proporcionó la información, se pudo constatar el predominio del sexo femenino (80 mujeres o el 93 %) sobre el masculino (5 hombres o el 5,8 %). La edad de los participantes varía desde los 18 hasta los 27 años, con una edad media de 21,1 años. En la distribución por cursos, la muestra incluía 15 estudiantes de primer curso del grado (17,4 %), 23 estudiantes de segundo curso del grado (26,7 %), 25 estudiantes de tercer curso del grado (29,1 %) y 23 estudiantes de primer curso del máster (26, 7%). La nota media de la asignatura de los ejercicios de lengua el semestre pasado fue de 3,42.

5.3. Instrumentos

Con el objetivo de recoger datos se utilizó un cuestionario compuesto por tres partes. En la primera parte se pidió a los participantes que proporcionaran datos personales básicos: sexo, edad, curso y nota obtenida en los ejercicios de lengua el semestre anterior.

La segunda parte incluía la *Escala de Ansiedad en las Clases de Lengua extranjera* (en inglés: *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*, es decir *FLCAS*) desarrollada por Horwitz, Horwitz y Cope (1986), formada por 33 ítems acompañados de una escala tipo Likert que permitía a los participantes expresar su acuerdo o desacuerdo en grados ($I =$

totalmente en desacuerdo, 2 = *en desacuerdo*, 3 = *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, 4 = *de acuerdo*, 5 = *totalmente de acuerdo*). Puesto que el *FLCAS* fue elaborado para averiguar las fuentes potenciales de ansiedad en el aula de una lengua extranjera apoyándose en la idea de que se podía hacer una analogía entre la arriba citada y tres ansiedades performativas (la aprensión comunicativa, la ansiedad ante los exámenes y el miedo a la evaluación social negativa), el instrumento está compuesto por ítems referidos a todos estos fenómenos. Más específicamente, según la explicación de Zhao (2007), de 33 ítems, 8 (1, 9, 14, 18, 24, 27, 29, 32) de ellos están relacionados con la aprensión comunicativa, 5 (2, 8, 10, 19, 21) con la ansiedad ante los exámenes, y 9 (3, 7, 13, 15, 20, 23, 25, 31, 33) con el miedo a la evaluación social negativa, mientras que los demás están clasificados bajo la ansiedad general ante la lengua extranjera, o en este caso, ante la lengua española. En palabras de una de los autores (Horwitz, 1986), el *FLCAS* representa una medida de autoinforme para evaluar el nivel de ansiedad, tal y como se manifiesta a través de expectativas de rendimiento negativo y comparaciones sociales, síntomas psico-fisiológicos y comportamientos de evitación. Las buenas características métricas del instrumento, su consistencia interna y estabilidad temporal están comprobadas en varias investigaciones anteriores. Con la intención de obtener datos fiables y evitar posibles malentendidos, para los fines de este estudio dicha escala fue adaptada y traducida al croata.

Aquí se tendría que mencionar que, antes del análisis de los datos obtenidos, se analizaron las características métricas del instrumento descrito, es decir, se examinó la fiabilidad de la *Escala de Ansiedad en las Clases de Lengua extranjera* para esta precisa investigación. Al estudiar la escala, se determinó que los ítems 15, 22 y 30 tienen malas características métricas, y se mostró que, a la vez, la solución factorial y la estabilidad dimensional de la escala eran mejores si estos ítems se eliminaban del proceso de análisis. Más concretamente, se supone que el problema con el ítem 15 (en español: *Me irrita no entender lo que el profesor está corrigiendo*) es que la mayoría de los participantes estaba de acuerdo con esta declaración que, en realidad, no mide una reacción específica a las clases de lengua ni al docente, sino que parece lógico que una persona se agite si no entiende donde cometió un error. En cuanto al ítem 22 (en español: *No tengo ninguna presión ni preocupaciones para prepararme bien las clases*), se imagina que los examinados no comprendieron lo que se les preguntaba exactamente con la afirmación. Por otro lado, se cree que las características métricas del ítem 30 (en español: *Me abruma la cantidad de cosas que hay que aprender para*

poder hablar español) sean alteradas, porque la constatación no medía tanto las emociones de los participantes, aunque contuviera un componente emocional, sino que introducía el juicio de que la otra lengua, el español, tenía muchas reglas. Se sospecha que esta opinión resultaba problemática.

En la tercera parte del cuestionario, los participantes tuvieron que responder a la *Escala de Miedo a la Evaluación Negativa versión breve* (en inglés: *Brief Fear of Negative Evaluation Scale*, es decir, *BFNE*) desarrollada por Leary (1983, en Leary y Kowalski, 1995). Este instrumento contenía 12 ítems a los que se contestaba, otra vez, mediante una escala de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*). Cruz-Torres et al. (2013) transmiten que la primera versión de la *Escala de Miedo a la Evaluación Negativa* fue creada por Watson y Friend en 1969. Inicialmente, la forma completa del cuestionario incluía 30 ítems para los que cada uno de los participantes solo podía decidir si eran verdaderas o falsas para él o ella. Si bien en un principio esta versión ha demostrado su utilidad en los estudios de personalidad y psicología social, debido a su longitud los investigadores dejaron de usarla. Dado que se tuvo que tener en cuenta que no se podía sacrificar las propiedades psicométricas de la escala en el momento de intentar modificarla, no debería extrañar que la tarea tardaba en cumplirse. Fue en 1983 cuando Leary finalmente consiguió reducirla a 12 ítems que manifestaron correlaciones significativas con el instrumento original y, además, cambió la forma de responder a esos ítems optando por una escala tipo Likert de 5 puntos. Como informan los autores previamente mencionados, Cruz-Torres et al. (2013), son muchos los estudios en los cuales la escala breve, que se utiliza sobre todo en las investigaciones relacionadas con la ansiedad social, mostró una correlación alta con la versión inicial, una consistencia interna satisfactoria y una estabilidad temporal aun mayor a la escala original. Es un instrumento fiable y válido que, también como el *FLCAS*, fue adaptado y traducido al croata.

En lo referente al análisis de la fiabilidad de la *Escala de Miedo a la Evaluación Negativa versión breve* para este preciso estudio, se mostró que el ítem 10 (en español: *Si sé que alguien me está juzgando, eso tiene poco efecto sobre mí*) no tenía unas características métricas adecuadas y por este motivo, se lo eliminó del posterior análisis.

5.4. Procedimientos

El cuestionario descrito en el apartado anterior fue administrado a los participantes al comienzo del semestre de primavera del año 2016, durante las clases de ejercicios de lengua. Antes de proceder con la encuesta, se explicó a los examinados cuál era el objetivo principal de la investigación, se los informó de que su participación era anónima y voluntaria. Asimismo se les aseguró que sus respuestas servirían exclusivamente para los fines de este trabajo.

Después de eliminar los ítems que causaban problemas en los instrumentos, se procedió al cálculo del valor medio y la desviación estándar del coeficiente Alfa de Cronbach, un modelo de consistencia interna que se basa en la media de las correlaciones existentes entre los ítems. Se determinó que los coeficientes de consistencia para ambas escalas administradas, es decir para, a la vez, el FLCAS y el BFNE, demostraron una fiabilidad muy alta. Más precisamente, el coeficiente Alfa de Cronbach para el FLCAS era de 0,928 y para el BFNE, de 0,870.

Una vez establecida la consistencia de las escalas, los datos obtenidos se analizaron con el programa estadístico SPSS 15.0. Con el fin de aprender cuáles eran las fuentes y niveles de ansiedad ante la lengua extranjera se calcularon los valores medios y las desviaciones estándar, tomando en cuenta que al computar fue necesario invertir los puntos de la escala Likert para ocho ítems (los ítems 2, 5, 8, 11, 14, 18, 28 y 32) a fin de asegurar que las puntuaciones más altas en el FLCAS mostraban también niveles más altos de ansiedad ante el idioma extranjero. Asimismo se calcularon las medias y las desviaciones estándar a efectos de descubrir las fuentes y los niveles del miedo a la evaluación social negativa, otra vez teniendo en cuenta que para algunos ítems (los ítems 2, 4 y 7) era obligatorio invertir los puntos de la escala Likert. Entonces se computaron los coeficientes de correlación de Pearson y se utilizó un modelo de regresión lineal simple para ver si existía y cuál era la relación entre la ansiedad ante la lengua extranjera y el miedo a la evaluación negativa. Por último, el análisis de varianza o ANOVA fue ejecutado para descubrir si existían correlaciones entre dichos fenómenos y el sexo, la edad, el curso y la nota de los ejercicios de lengua el semestre anterior.

5.5. Resultados

Como ya se ha mencionado, son tres los objetivos principales de esta investigación: determinar las fuentes y los niveles de ansiedad ante la lengua extranjera en los estudiantes de

lengua española, definir las fuentes y los niveles de miedo a la evaluación social negativa en la misma muestra y descubrir si existe alguna correlación entre los dos fenómenos citados. Además se intentará ver si existen otras correlaciones, como entre la *Escala de Ansiedad en las Clases de Lengua Extranjera* y las variables de los sujetos (es decir, el sexo, la edad, el curso y la nota de los ejercicios de lengua el semestre anterior) y como entre la *Escala de Miedo a la Evaluación Negativa versión breve* y las variables mencionadas. Siguiendo este mismo orden, en este capítulo se van a describir los hallazgos del presente estudio.

5.5.1. Fuentes y niveles de ansiedad ante la lengua extranjera

En este apartado se van a exponer los resultados de la primera pregunta de la investigación. Antes de analizar más detalladamente los hallazgos, se debería señalar que se calculó el valor medio de la ansiedad ante la lengua extranjera de todos los participantes y el resultado fue de 2,5831, con una desviación estándar de 0,43684.

Tabla 1. Fuentes y niveles de ansiedad ante la lengua extranjera

2.	No me preocupa cometer errores en clase.*	3,4070	1,03330	86
6.	Durante la clase, me doy cuenta de que pienso en cosas que no tienen nada que ver con el español.	3,3837	1,03092	86
7.	Pienso que a los otros compañeros se les da mejor el español que a mí.	3,2209	1,30520	86
11.	No entiendo por qué alguna gente se siente tan mal por las clases de español.*	3,1744	1,25737	86
8.	Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en clase.*	3,1163	1,23115	86
18.	Me siento seguro a la hora de hablar en la clase.*	3,0930	1,13374	86
1.	Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en clase de español.	2,9535	1,25470	86
33.	Me pongo nervioso cuando el profesor pregunta cosas que no me he podido preparar.	2,8488	1,16334	86
14.	Creo que no me pondría nervioso si hablara español con una persona nativa.*	2,8488	1,25105	86
9.	Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase y no me he	2,8140	1,23204	86

	preparado bien.			
23.	Tengo la sensación de que mis compañeros hablan español mejor que yo.	2,7093	1,19672	86
13.	Me da corte salir voluntario en clase.	2,6744	1,35856	86
3.	Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase.	2,6512	1,22491	86
17.	A menudo no me apetece ir a clase.	2,6279	1,13807	86
28.	Antes de entrar a clase, me siento seguro y relajado.*	2,6279	1,34642	86
10.	Me preocupan las consecuencias que pueda traer el suspender.	2,4884	1,13494	86
12.	En clase, me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé.	2,4767	1,34363	86
32.	Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos que hablan el idioma que estudio.*	2,4651	1,04822	86
5.	No me molestaría en absoluto asistir a más clases de idioma español.*	2,4186	1,12161	86
24.	Me da mucho corte hablar en lengua española delante de mis compañeros.	2,3837	1,32991	86
26.	Comparativamente, estoy más tenso y me siento más nervioso en la clase de español que en otras clases o que en mi propio trabajo.	2,3605	1,31876	86
16.	Aunque vaya con la clase preparada, me siento nervioso.	2,3488	1,30850	86
20.	Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que intervenga en clase.	2,2674	1,34972	86
27.	Me pongo nervioso mientras hablo en clase.	2,2326	1,13422	86
4.	Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en español.	2,1744	1,09750	86
29.	Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesor dice.	2,0349	1,04541	86
25.	Las clases transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado.	1,9651	1,03410	86
31.	Temo que mis compañeros de clase se rían de mí cuando hablo en la lengua española.	1,8372	1,03878	86
21.	Cuanto más estudio, más me lío.	1,7326	,96314	86
19.	Me da miedo que mi profesor corrija cada fallo que cometo.	1,7093	,90575	86

*Para estos ítems, la puntuación está invertida.

En la Tabla 1 se puede ver que en cuanto a las fuentes principales de la ansiedad presente en los estudiantes de español como lengua extranjera, los valores obtenidos muestran que estos participantes están ansiosos a causa de ciertos factores específicos. En efecto, según los resultados, la razón principal por la cual los examinados sienten ansiedad ante el idioma extranjero es el miedo o la preocupación por cometer errores en clase. El segundo motivo que contribuye a la ansiedad son los pensamientos que no tienen nada que ver con la lengua española. En tercer lugar aparece el juicio de los participantes de que otros compañeros de clase tienen un dominio mejor del español. La cuarta fuente de la ansiedad ante la lengua es la comprensión del porqué algunos compañeros no se sienten tan bien por las clases de español. El quinto factor que influye en la intensidad de la ansiedad sería no sentirse agradable cuando se tiene un examen. Como otras fuentes de ansiedad a la lengua extranjera se mostraron los siguientes factores: no sentirse seguro a la hora de hablar en clase, nunca estar completamente seguro de uno mismo cuando se habla en la clase de español, ponerse nervioso al ser preguntado por el profesor sin poderse preparar bien, la creencia de que uno se va a poner nervioso si se habla con un nativo, y, finalmente, ponerse nervioso cuando se tiene que hablar en clase en general cuando uno no se ha preparado bien.

Cuando examinamos las razones principales por las que surgía la ansiedad ante el idioma extranjero en los estudiantes de la lengua española, parecía interesante ver también cuáles eran las fuentes de ansiedad que menos la provocaban. Así, visto desde abajo, el motivo que causaba un nivel mínimo de la ansiedad era el miedo a las correcciones del profesor. En el segundo puesto se encuentra el aumento de la confusión con el aumento de la cantidad de estudio. La tercera fuente era el temor a ser objeto de burla al hablar en español. Como cuarta razón surge la preocupación por quedarse atrás a causa de la rapidez con la que transcurren las clases. Ponerse nervioso si no se entiende cada palabra del profesor sería el quinto factor que menos ansiedad produce.

En cuanto a otras correlaciones, aquellas entre la *Escala de Ansiedad en las Clases de Lengua extranjera* y las variables de los sujetos (es decir, el sexo, la edad, el curso y la nota de los ejercicios de lengua el semestre anterior) no se encontró ninguna relación estadísticamente significativa. Sin embargo, se pudo observar una cierta tendencia hacia algunos valores menores en el FLCAS en el caso de los participantes con notas más altas en la asignatura de los ejercicios de lengua. Puede ser que el resultado hubiera sido relevante estadísticamente si la muestra hubiera estado mejor construida.

5.5.2. Fuentes y niveles de miedo a la evaluación social negativa

La segunda pregunta planteada en este estudio se refería a las causas por las cuales se manifestaba el miedo a la evaluación social negativa y a los niveles en los que aparecía. Previamente a abordar los resultados con más detalle, se computó el valor medio del miedo a la evaluación social negativa presente en los participantes y el resultado fue de 2,6919 con una desviación estándar de 0,49569.

Tabla 2. Fuentes y niveles de miedo a la evaluación social negativa

7. Las opiniones de los demás sobre mí no me molestan.*	3,2907	1,46220	86
2. No me preocupo incluso cuando sé que la gente se está formando una impresión desfavorable de mí.*	3,2558	1,11868	86
4. Raramente me preocupo de la impresión que estoy causando en los demás.*	3,1279	1,19604	86
9. Generalmente me preocupo por la impresión que pueda causar.	3,0233	1,45503	86
12. A menudo me preocupa decir o hacer cosas equivocadas.	2,8953	1,18846	86
11. A veces pienso que estoy demasiado preocupado por lo que otras personas piensan de mí.	2,8605	1,48849	86
3. Frecuentemente temo que otras personas se den cuenta de mis limitaciones.	2,7093	1,20651	86
1. Me preocupa lo que la gente pensará de mí, incluso cuando sé que no tiene importancia.	2,6279	1,26534	86
8. Cuando estoy hablando con alguien me preocupa lo que pueda pensar de mí.	2,6047	1,07680	86
5. Temo que los demás no me aprueben.	2,3953	1,07680	86
6. Me da miedo que la gente descubra mis defectos.	2,3023	1,06351	86

*Para estos ítems, la puntuación está invertida.

La Tabla 2 muestra que los examinados, además de experimentar ansiedad ante la lengua extranjera, sentían también temor a la evaluación social negativa. Según los datos, la fuente principal de este miedo es molestarse por las opiniones de los demás. El segundo factor que contribuye al temor a la evaluación negativa es preocuparse al saber que la gente se está construyendo una impresión negativa de los sujetos. La tercera causa es la preocupación frecuente por la impresión que los participantes producen en los demás. En el cuarto y en el quinto lugar se encuentran la preocupación general sobre la impresión que se deja y

preocuparse a menudo por decir o hacer algo equivocado, respectivamente. En lo referente a los motivos que menos miedo a la evaluación social negativa provocan, se trata de los siguientes: el miedo a que la gente descubra los defectos de uno, el temor a que los demás no lo aprueben y la preocupación por lo que el interlocutor pueda pensar de uno al hablar con él.

Con respecto a las correlaciones entre la *Escala de Miedo a la Evaluación Negativa versión breve* y las variables de los sujetos (es decir, el sexo, la edad, el curso y la nota de los ejercicios de lengua el semestre anterior), no fue observada ninguna relación estadísticamente relevante.

5.5.3. Correlación entre la ansiedad ante la lengua extranjera y el miedo a la evaluación social negativa

Después de examinar las fuentes y niveles de la ansiedad ante la lengua extranjera y las del miedo a la evaluación social negativa, el siguiente paso fue verificar si existe alguna relación entre estos dos fenómenos.

Tabla 3. Correlaciones entre el BFNE y el FLCAS

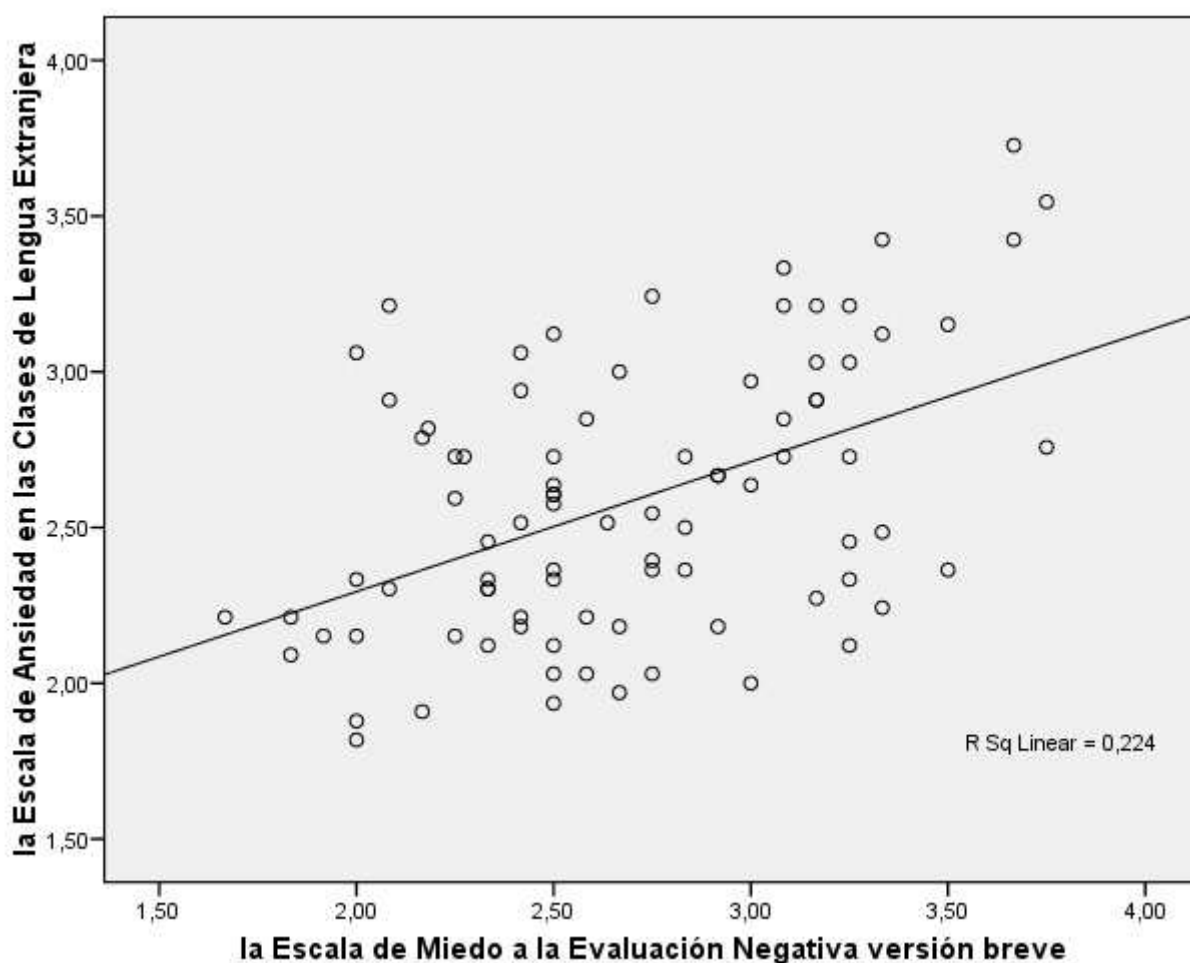
<i>BFNE</i>	Correlación de Pearson	1	,474(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	86	86
<i>FLCAS</i>	Correlación de Pearson	,474(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	86	86

**. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Conforme a los datos obtenidos en esta investigación, tal y como se puede notar en la Tabla 3, el coeficiente de correlación de Pearson fue de 0,474, lo que indica que, efectivamente, existía una correlación. Más concretamente, teniendo en cuenta que con el coeficiente en cuestión se mide la intensidad de la relación entre dos variables cuantitativas, en este caso entre el BFNE y el FLCAS, y que esta intensidad puede variar desde 1, que significa una

correlación perfecta positiva, hasta -1, es decir una correlación perfecta negativa, parece evidente que se trataba de una correlación moderada. Por eso, a esta relación se la examinó adicionalmente utilizando el modelo de regresión lineal simple, un modelo matemático que se utiliza para determinar la naturaleza de la relación entre dos variables y realizar predicciones acerca de los valores que la variable dependiente, el FLCAS, tomará partiendo de los valores de la variable independiente, el BFNE.

Gráfico 1. Relación entre el BFNE y el FLCAS



Así que, además de mostrar que era cuestión de una correlación estadísticamente significativa, se pudo constatar que la *Escala de Miedo a la Evaluación negativa versión breve* (el BFNE) podría servir como un predictor razonable para predecir los resultados de la *Escala de Ansiedad en las Clases de Lengua Extranjera* (el FLCAS), con una correlación moderada. En efecto, la dirección de la correlación, observable en el Gráfico 1, muestra que con el aumento de los resultados en el BFNE también crecen los resultados en el FLCAS.

5.6. Discusión

En este apartado se analizarán y se comentarán más minuciosamente los resultados obtenidos en la presente investigación. Más concretamente, se examinarán los hallazgos relacionados con los siguientes objetivos: averiguar cuáles eran las fuentes y los niveles de ansiedad ante la lengua extranjera en los estudiantes de lengua española, aprender cuáles eran las fuentes y los niveles de miedo a la evaluación social negativa en la misma muestra y ver si existía alguna relación entre los fenómenos citados. Asimismo, se verá si las hipótesis planteadas con respecto a estas preguntas se realizaron y, igualmente, las respuestas obtenidas en este estudio se compararán con aquellas recolectadas en las investigaciones anteriormente mencionadas.

La primera hipótesis consistía en que los participantes iban a sentir unos niveles elevados de ansiedad ante la lengua extranjera y se supuso que algunas de sus fuentes principales iban a ser: el miedo a hablar o a responder a las preguntas del profesor sin poder prepararse, el temor a suspender los exámenes y la aprensión comunicativa con los profesores. Al observar el valor medio de la *Escala de Ansiedad en las Clases de Lengua Extranjera* obtenido después de calcular las respuestas de todos los participantes, se puede concluir que los examinados sufren de ansiedad ante el idioma extranjero. Esto no resulta nada extraño si se tiene en mente que, desafortunadamente, cierto nivel de ansiedad es de esperar en cualquier clase de alguna lengua segunda o extranjera. No obstante, en este caso se trata de un grado de ansiedad algo más leve que los grados obtenidos por Aydín (2008) y Shabani (2012), quienes también estudiaban la ansiedad ante la lengua extranjera, pero se tiene que tomar en cuenta que sus sujetos no eran estudiantes de español, sino de inglés. Cuando se observan las cinco fuentes principales de ansiedad ante el idioma extranjero que aparecen en los estudiantes croatas de lengua española, se puede notar que la primera hipótesis no se cumplió por completo. En realidad, como primer factor surge la preocupación por cometer errores en clase, mientras en segundo lugar vienen los pensamientos que no están relacionados con la lengua extranjera, en este caso el español; la tercera razón está representada por el juicio de que los demás compañeros de clase dominan mejor la lengua española; el cuarto factor sería la comprensión del malestar que las clases de español provocan en los compañeros, mientras que la quinta fuente de ansiedad es el sentimiento de incomodidad al hacer exámenes. En otras palabras, aunque los participantes experimenten niveles bastante elevados de ansiedad ante la lengua extranjera, entre los cinco motivos singularizados como principales no se encuentran ni el

miedo a hablar o a responder a las preguntas del profesor sin poder prepararse, ni el temor a suspender los exámenes y tampoco la aprensión comunicativa con los profesores. Esto significa que las respuestas obtenidas acerca de la primera pregunta de esta investigación no concuerdan con los resultados de Aydin (2008) y Shabani (2012), dado que en sus estudios las arriba mencionadas como las fuentes cardinales de la ansiedad ante el idioma extranjero. Volviendo a los hallazgos de esta investigación, podrían indicar varias cosas, empezando por el hecho de que es posible que los participantes no se sientan lo suficientemente seguros y aceptados por sus compañeros y/o sus profesores en sus clases de español. Como ya percibieron Horwitz et al. (1986) y Mihaljević Djigunović (2002), los aprendientes son muy sensibles a las evaluaciones hechas por sus profesores de lenguas extranjeras, pero aún más a las de sus compañeros de clase, luego el miedo por cometer errores probablemente significa que los examinados, conscientes de que todavía no dominan completamente la lengua, y a la vez asustados ante la posibilidad de ser criticados o censurados, estén muy cohibidos a la hora de expresarse en español. Por otra parte, también puede que este resultado se deba a la corrección de los errores hecha por los docentes, es decir, a la manera de hacerlo. En efecto, si no se hace con tacto, la corrección de los errores delante de los compañeros de clase puede aumentar el temor a ser objeto de burla y por lo tanto, la ansiedad ante la lengua extranjera (García Galindo, 2011). No se debería olvidar que es más que probable que algunos aprendientes tomen cada error como una señal de fracaso personal, lo que les provoca, indudablemente, una cierta preocupación (Rafek et al., 2013). En cuanto a los pensamientos que surgen durante las clases de los ejercicios de lengua y que no tienen nada que ver con el español, se podrían interpretar de dos maneras. Por una parte, es posible que los estudiantes simplemente no consigan concentrarse durante las clases por varias razones y que esto, de hecho, no esté relacionado de ningún modo con la ansiedad ante el idioma extranjero. Sin embargo, también puede que este absentismo mental o el estado de soñar despierto, que reflejan la evitación y el retiro, indique justamente una ansiedad inminente (Schwarzer, 1986, en Mihaljević Djigunović, 2002). El juicio de los examinados de que los demás compañeros dominan mejor el español muestra, fundamentalmente, una falta de autoestima. Más precisamente, el problema parece ser que los sujetos no confían suficientemente en sus propios conocimientos, ni tampoco en sus propias capacidades como aprendientes de lengua española. La creencia negativa de que uno no está a la misma altura que los demás al llevar a cabo una tarea cualquiera, independientemente de lo que se trate, sin duda puede perjudicar al desempeño de dicha tarea. Tratándose de la adquisición/aprendizaje de un idioma extranjero,

el asunto se hace aún más grave, ya que el proceso en cuestión requiere, como ya se ha mencionado, una reconstrucción de sí mismo (Dörnyei, 2005). Para simplificarlo, en tal caso, según varios expertos en el campo de las creencias y actitudes, valdría el dicho: querer, o mejor dicho creer, es poder. Por tanto, si no se quiere y cree, no se puede, y esto contribuye a la ansiedad. Por otro lado, entender el porqué del malestar de los compañeros por las clases de español probablemente indica que los examinados notan los comportamientos y las reacciones de los demás porque ellos mismos no se sienten demasiado a gusto en dicho entorno. Este sentimiento puede tener causas diversas: una atmósfera que no es amigable ni comprensiva, un profesor estricto, unos métodos de enseñanza inadecuados o un currículo muy exigente y difícil. Cualquiera que sea el motivo, cuando los aprendientes experimentan cierta desazón durante el proceso de aprendizaje, y si esto pasa desapercibido o desatendido por el docente, es más que probable que esta sensación se vaya convirtiendo en una verdadera ansiedad ante el idioma extranjero. La última de las cinco fuentes cardinales de la ansiedad presente en los estudiantes de la lengua española sería el sentimiento de incomodidad al hacer exámenes, que podría estar provocado por varias razones, entre las cuales se destacan: el miedo a fracaso, la falta de preparación y las experiencias anteriores de un bajo rendimiento (Anxiety and Depression Association of America, 2016). Sin importar la causa, es indiscutible que la mayoría de las personas experimentan cierto nivel de malestar al tomar un examen, esto no es nada extraño y a veces hasta ayuda para mantenerse en alerta mentalmente (Birjandi y Alemi, 2010). No obstante, si se siente un grado más elevado de angustia, pueden surgir varios problemas emocionales y/o físicos que, entre otras cosas, pueden tener como consecuencia un mal desempeño.

Vistas globalmente, las fuentes de ansiedad ante la lengua extranjera que aparecen como las más importantes en esta investigación permiten deducir que los participantes no disfrutaban de una atmósfera muy propicia para el aprendizaje. En otras palabras, si en las clases están presentes a la vez la preocupación acerca de los errores que se podrían o no cometer, los pensamientos que no tienen nada que ver con la lengua que se aprende, el juicio que a los demás compañeros se les da mejor el idioma en cuestión y la consciencia que no se es único que experimenta una cierta emoción desagradable, parece bastante claro que se trata de un ambiente donde los examinados no se sienten suficientemente relajados, aceptados y apoyados por sus compañeros y profesores. Siendo este el caso, esto implicaría que disminuye la asunción de riesgos, uno de los elementos clave en el proceso de aprendizaje de

una lengua extranjera, lo que está fuertemente relacionado con la ansiedad ante el idioma extranjero (Ely, 1986, en Oxford, 2000). Antes de terminar con la consideración hecha acerca de los hallazgos relacionados con la primera hipótesis, se debería mencionar que en la investigación no se descubrió ninguna correlación propiamente dicha entre la ansiedad ante la lengua extranjera y las variables de los sujetos, ni tampoco aquella entre el miedo a la evaluación social y las dichas variables. Sin embargo, en el caso de la ansiedad y la nota de los ejercicios de lengua obtenida el semestre anterior, se pudo observar cierta tendencia hacia unos niveles inferiores de ansiedad en el caso de los participantes con unas notas altas. De alguna manera, este resultado era de esperar, dado que está demostrado que las buenas notas en las clases de español, francés y alemán como lenguas extranjeras están relacionadas con una ansiedad más baja (Chastain, 1975, en Jiménez Luna, 2005).

En cuanto a la segunda hipótesis, se esperaba que los participantes experimentaran ciertos niveles del miedo a la evaluación social negativa y se consideraba que entre las fuentes principales de este fenómeno se encontrarían: el miedo a los juicios negativos de los demás, el temor a dejar una impresión desfavorable en su entorno y el temor a los pensamientos negativos de los demás. Vista la media de la *Escala de Miedo a la Evaluación negativa versión breve*, se puede deducir que los examinados también sufren miedo a la evaluación social negativa. Igual que pasa con la ansiedad ante la lengua extranjera, un cierto grado de este temor es normal ya que, en general, una persona suele ser consciente de cómo la reciben los demás. Las dificultades empiezan a aparecer, otra vez de modo semejante a la ansiedad, cuando uno siente un nivel elevado de miedo a estar en las situaciones en las que corre el riesgo de ser evaluado negativamente. En el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera, este sentimiento podría ser aún más perjudicial de lo habitual precisamente porque el proceso en cuestión sobreentiende la posibilidad de que uno no sea siempre evaluado de modo positivo. El aprendiente debería estar preparado para correr el riesgo en este sentido. Por consiguiente, el hecho de que los sujetos en el presente estudio experimenten cierto nivel de temor a la evaluación social negativa, aunque este último esté presente en un grado inferior a los observados por Aydin (2008) y Shabani (2012) en sus investigaciones respectivas, debería ser bastante inquietante.

Tomando en consideración que entre las fuentes que se destacaron como capitales en esta investigación aparece el miedo a dejar una impresión desfavorable, mientras que el temor a los juicios negativos de los demás y el miedo a los pensamientos negativos de los demás

surgen como fuentes no tan importantes, podría afirmarse que la segunda hipótesis también se cumplió parcialmente. Como la primera y más importante razón por la cual aparece el miedo a la evaluación social negativa en los estudiantes de la lengua española emerge la preocupación por las opiniones de los demás. En el segundo lugar se encuentra el ya mencionado miedo a dejar una impresión desfavorable en los demás. La tercera causa sería la inquietud repetida por la impresión que se produce en los demás mientras que el cuarto y el quinto factor están representados por la preocupación general sobre la impresión que se deja y la inquietud frecuente por decir o hacer algo equivocado respectivamente. Estos resultados concuerdan parcialmente con los resultados de Aydin (2008) y Shabani (2012), ya que en sus estudios aparecen los miedos arriba citados como unas de fuentes cardinales, ese a los juicios negativos y aquel a los pensamientos negativos de los demás. En lo referente a la inquietud por las opiniones de los demás, cuando se sale de lo normal, probablemente significa que uno no tiene una buena opinión sobre sí mismo o, al menos, que es muy inseguro con respecto a su apariencia, sus capacidades y conocimientos. Observado en el contexto de aprendizaje de una lengua segunda o extranjera, donde los aprendientes deben estar preparados para exponerse, por decirlo de esta manera, a los juicios y las opiniones del profesor y de los compañeros de clase, esto podría tener como consecuencias unos comportamientos inhibidos y apocados. Este tipo de conducta debería de ser reducida lo máximo posible, ya que imposibilita un aprendizaje eficaz y vuelve a los aprendientes aún más inseguros y reticentes. Cuando una persona es consciente de que la gente que la rodea se está formando una impresión desfavorable de ella, es muy improbable que se quede indiferente. A menos que se trate de un individuo con una autoconfianza muy fuerte, las consecuencias para este individuo en calidad de aprendiente de idiomas suelen ser todavía más graves que en el caso de la simple preocupación por las opiniones de los demás. En efecto, no es exactamente lo mismo preocuparse de qué opinarán los demás y tener miedo de dejar una impresión adversa en su entorno; lo último casi seguramente provocaría un grado más alto de renuencia, desconfianza y ansiedad. Si se sabe que es más que posible que no se va a ser perfecto durante las clases de un idioma extranjero, además de que la posibilidad de dejar una impresión no tan buena de uno mismo es muy alta, está claro que el miedo a la evaluación social negativa crece. Parecido a la inquietud por las opiniones de los demás, el hecho de preocuparse muy a menudo de la impresión que se está causando en los demás implica cierta inseguridad, cierta necesidad de ser aprobado por las personas en su entorno, es decir, una confianza en uno mismo que va por debajo de lo habitual. El esfuerzo y la inquietud por mantener una

determinada imagen de uno mismo en el aula de una lengua extranjera o segunda significa que la atención de los aprendientes no va a estar completamente dedicada a la tarea que se lleva a cabo. Por consiguiente, el aprendizaje no se puede cumplir de la forma más adecuada. Observadas todas juntas y de acuerdo con MacIntyre y Gardner (1989), las fuentes del miedo a la evaluación social negativa que surgen con mayores puntuaciones en esta investigación muestran que los participantes no se tienen a sí mismos en muy alta consideración, es decir, que sufren una baja autoestima. Los resultados indican que están bastante preocupados por las opiniones y la impresión que están provocando en su entorno, lo que incluye unas conductas pasivas, reticentes y apocadas. Como resultado, es muy probable que no corran bastantes riesgos necesarios para poder avanzar en el proceso de aprendizaje de la lengua española.

La tercera y última hipótesis suponía que existía cierta relación entre la ansiedad ante la lengua extranjera y el miedo a la evaluación social negativa. Esta suposición se confirmó mostrando que entre dichos fenómenos no solo existía una correlación aún más significativa que las obtenidas por Aydin (2008) y Shabani (2012), sino que el grado de miedo a la evaluación social negativa podría servir como un predictor razonable para pronosticar el grado de ansiedad ante el idioma extranjero. Dicho de otra forma, el temor a la evaluación social negativa representa un componente muy fuerte tratándose de la ansiedad ante la lengua extranjera presente en los estudiantes croatas del español. Por lo tanto, si se quiere eliminar o, por lo menos, reducir esta ansiedad en dicha población, primero se debería dedicar una atención particular a la disminución del miedo a la evaluación social.

VI. CONCLUSIÓN

Varias investigaciones (MacIntyre y Gardner, 1991; Dörnyei, 2005; Mena Benet, 2013) han demostrado que el grado de ansiedad ante la lengua extranjera que siente un aprendiz de un idioma segundo o extranjero es sin duda un indicador muy importante del éxito que este último va a tener en su proceso de aprendizaje. Por consiguiente, con el fin de tratar de entenderlo, en primer lugar, y de reducir sus efectos en el aula, en segundo lugar, este factor afectivo negativo ha sido objeto de muchos estudios en los últimos cincuenta años. A saber, se intentaba y se sigue intentando descubrir todas las razones por las cuales la ansiedad ante la lengua extranjera se manifiesta y desarrolla, pero también se está procurando verificar cuáles son las implicaciones exactas que tiene para el proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua que no es la materna. En este sentido, se logró percibir que existía una relación entre la ansiedad ante el idioma extranjero y tres ansiedades performativas: la aprensión comunicativa, la ansiedad ante los exámenes y el miedo a la evaluación social negativa (Horwitz et al., 1986). No obstante, mientras que los vínculos entre la ansiedad denominada idiomática y los primeros dos fenómenos citados están siendo investigados en mayor o menor medida, el nexo entre la ansiedad ante la lengua extranjera y el temor a la evaluación social negativa hasta la fecha no ha dejado muchos factores resueltos (Kitano, 2001, en Aydin, 2008). Si se sabe que es cuestión de un sentimiento negativo que aparece cuando una persona se enfrenta a la posibilidad de ser vista con malos ojos por los demás, resulta obvio que son muchas las implicaciones desfavorables que este miedo puede tener sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de un idioma extranjero, ya que justamente el último sobreentiende el hecho de que el aprendiz vaya a estar preparado para ser expuesto de una cierta manera. En consecuencia, puesto que se cree que el temor a la evaluación social negativa definitivamente merece ser examinado como corresponde en el contexto del aprendizaje de lenguas, se condujo la presente investigación.

Vistos los resultados, está claro que los estudiantes croatas del español sufren a la vez la ansiedad ante la lengua extranjera y el miedo a la evaluación social negativa mientras que el segundo representa una fuente inherente de la primera. Bastante preocupantes, estos hallazgos indican que el ambiente en las clases de lengua española a nivel universitario no están a la altura a la que podrían y deberían estar respecto a la atención que se presta no solo a la ansiedad, sino también a la autoestima. Siendo tal el caso, si en un futuro cercano no se conciben algunas estrategias eficaces para observar y abordar el problema y que los

estudiantes presenten una ansiedad y un temor a la evaluación negativa similares o mayores a los obtenidos en esta investigación, las implicaciones inminentes para la docencia pueden variar desde una participación y un interés por el idioma cada vez menores, a través de una intensa preocupación por las notas y por la imagen que se deja en sus compañeros, hasta suspender la asignatura de ejercicios de lengua o, peor aún, abandonar completamente el estudio de la lengua y literatura españolas.

Por lo tanto, se impone la conclusión de que, si realmente se quiere mejorar el aprendizaje del español a nivel académico, se deberían tomar ciertas medidas para, primero, reducir el miedo a la evaluación social negativa, es decir, fortalecer la autoestima. En cuanto a los consejos prácticos, según García Galindo (2011), es extremadamente importante hacer del aula una atmósfera amigable y comprensiva que no represente ninguna amenaza para la autoestima de los alumnos, así que sería deseable utilizar actividades cooperativas en vez de competitivas. Además, los profesores tendrían que tratar a los aprendientes de forma respetuosa, darles la oportunidad de hablar cuando se sienten preparados y no presionarlos, desarrollar una política de corrección de errores que no les deje vulnerables y asegurarles la posibilidad de compartir sus sentimientos y preocupaciones con la clase.

No obstante, es evidente que con el presente estudio no se ha logrado más que arañar la superficie del asunto en lo referente al estado de la cuestión en Croacia. Para entenderlo mejor, y con la esperanza de disminuir la influencia de los fenómenos examinados aquí, se tendrían que llevar a cabo investigaciones más profundas, no solo con estudiantes de español como lengua extranjera, sino también con alumnos de español en las escuelas secundarias y con los aprendientes de español en las academias de lenguas. Al principio sería recomendable que con la ayuda de estos participantes se estudiara por separado la ansiedad ante la lengua extranjera y el miedo a la evaluación social negativa. Entonces se podría, por ejemplo, examinar el nexo entre la autoestima y la ansiedad al idioma extranjero, así como también entre la autoestima y el temor a la evaluación social negativa. Además, probablemente resultaría útil ver cuál es el rol de las creencias y actitudes negativas en todo esto, etc. En otras palabras, puesto que se trata de un área que está casi totalmente sin investigar, quedan muchas direcciones por las cuales se podría empezar.

VII. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez de Toledo, F. y Blanco Rodríguez, B. (2014), “Estrategias para que la ansiedad no sea una barrera en el aprendizaje del inglés en adultos mayores: un estudio descriptivo en el Instituto PUAM de la ciudad de Mar del Plata”. [en línea] [Fecha de consulta 13 diciembre 2015]. Disponible en:

[file:///C:/Documents%20and%20Settings/X/My%20Documents/Downloads/543-812-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/X/My%20Documents/Downloads/543-812-1-PB%20(1).pdf)

Arnold, J. (ed.) (2000), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Arnold, J. y Brown, H.D. (2000), “Mapa del terreno”. En Arnold, J. (Ed.) (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Arnold, J. (2006), “Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera”. *Centro Virtual Cervantes* [en línea]. [Fecha de consulta 4 noviembre 2015]. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm

Arnold, J. (2007), “Self-concept as Part of the Affective Domain in Language Learning”. En Rubio (Ed.) (2007): *Self-Esteem and Foreign Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Anxiety and Depression Association of America (2016), “Test Anxiety”. [en línea] [Fecha de consulta 4 mayo 2016]. Disponible en: <http://www.adaa.org/living-with-anxiety/children/test-anxiety>

Aydin, S. (2008), “An Investigation on the Language Anxiety and Fear of Negative Evaluation among Turkish EFL Learners”, *Asian EFL Journal*, 31: 421-444.

Bernat, E. y Gvozdenko, I. (2005), “Beliefs about Language Learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications, and New Research Directions”, *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 9(1): 1-21.

Birjandi, P. y Alemi, M. (2010), “The Impact of Test Anxiety on Test Performance among Iranian EFL Learners”, *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 1(4): 45.

Chaves Castaño, L. y Castaño Díaz, C.M. (2008), “Validación de las escalas de evitación, ansiedad social y temor a la evaluación negativa en población colombiana”, *Acta Colombiana de Psicología*, 11(2): 65-76.

Crookall, D. y Oxford, R. (1991), “Dealing with Anxiety: Some Practical Activities for

Language Learners and Teacher Trainees”. En Horwitz, E.K. y Young, D.J. (1991): *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. New Jersey: Prentice Hall.

Cruz-Torres, C.E., Díaz-Loving, R., Oropeza-Lozano, R.E., Díaz-Rivera, P.E., Padilla-Bautista, J.A. y González-Rivera, I. (2012), “Temor a la evaluación social negativa: validez de constructo y criterio del instrumento de medición”, *Universitas Psychologica*, 12(2) : 531-545.

Daly, J. (1991), “Understanding Communication Apprehension: An Introduction for Language Education”. En Horwitz, E.K. y Young, D.J. (1991): *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. New Jersey: Prentice Hall.

Dörnyei, Z. y Ottó, I. (1998), “Motivation in action: A process model of L2 motivation”, *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)*, 4: 43-69.

Dörnyei, Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. London: Lawrence Erlbaum.

Du, J. (2012), “Application of Humanism Theory in the Teaching Approach”, *Higher Education of Social Science*, 3(1): 32-36.

Foss, K.A. y Reitzel, A.C. (1988), “A Relational Model for Managing Second Language Anxiety”. En Horwitz, E.K. y Young, D.J. (1991): *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. New Jersey: Prentice Hall.

Gallego, M.J., Botella, C., Quero, S., Baños, R.M. y García-Palacios, A. (2007), “Propiedades psicométricas de la escala de miedo a la evaluación negativa versión breve (BFNE) en muestra clínica”, *Revista de Psicopatología y Patología Clínica*, 12(3): 163-176.

García Galindo, G. (2011), “La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua”, *Autodidacta*, 5:41-55.

Gómez-Jacinto, L. (2005), “Comparación social y autoevaluación desde un enfoque Evolucionista”, *Escritos de Psicología*, 7: 2-14.

Guía de Práctica Clínica para el Manejo de Pacientes con Trastornos de Ansiedad en Atención Primaria (2008). Madrid: Comunidad de Madrid.

Hidalgo, G. y Abarca, M. (1990), “Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios”, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 22(2): 266-280.

Horwitz, E.K. (1986), “Preliminary Evidence for the Reliability and Validity of a Foreign Language Anxiety Scale”. En Horwitz, E.K. y Young, D.J. (1991): *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. New Jersey: Prentice Hall.

Horwitz, E.K., Horwitz, M.B. y Cope, J. (1986). "Foreign Language Classroom Anxiety". En Horwitz, E.K. y Young, D.J. (1991): *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. New Jersey: Prentice Hall.

Horwitz, E.K. y Young, D.J. (1991), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. New Jersey: Prentice Hall.

Jiménez Luna, E. (2005), "Los factores afectivos en las programaciones de cursos. La motivación". [en línea] [Fecha de consulta 3 noviembre 2015]. Disponible en:

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_1_semestre/2008_BV_09_10Jimenez_Luna.pdf?documentId=0901e72b80e25818

Karlak, M. (2014), *Odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku*. Tesis doctoral sin publicar. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku.

Koch, A.S. y Terrell, T.D. (1991), "Affective Reactions of Foreign Language Students to Natural Approach Activities and Teaching Techniques". En Horwitz, E.K. y Young, D.J. (1991): *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. New Jersey: Prentice Hall.

Krashen, S.D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S.D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

La Greca, A. M. & López, N. (1998), "Social Anxiety among Adolescents: Linkages with Peer Relations and Friendships", *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2) : 83-94.

Leary, M.R. y Kowalski, R.M. (1995), *Social Anxiety*. New York: The Guilford Press.

MacIntyre, P.D. y Gardner, R.C. (1989), "Anxiety and Second Language Learning: Toward a Theoretical Clarification". En Horwitz, E.K. y Young, D.J. (1991): *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. New Jersey: Prentice Hall.

Martínez Agudo, J. d. D. (2013), "An investigation into Spanish EFL learners' anxiety", *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 13(3): 829-851.

Martínez Carrillo, M.d.C. (2006), "Creencias y actitudes de alumnos universitarios finlandeses ante la adquisición de destrezas orales en español". *Centro Virtual Cervantes* [en línea]. [Fecha de consulta 9 noviembre 2015]. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0831.pdf

Medved Krajnović, M. (2010), *Od jednojezičnosti do višjejezičnosti: Uvod u istraživanje*

procesa ovladavanja inim jezikom. Zagreb: Leykam International d.o.o.

Mejías, H., Applbaum, R.L., Applbaum, S.J. y Trotter II, R.T. (1991), “Oral Communication Apprehension and Hispanics: An Exploration of Oral Communication Apprehension among Mexican American Students in Texas”. En Horwitz, E.K. y Young, D.J. (1991): *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. New Jersey: Prentice Hall.

Mena Benet, T. (2013), “Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una extranjera: la motivación”. [en línea] [Fecha de consulta 19 noviembre 2015]. Disponible en:

http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18314/6/TFM_%20MenaBenet.pdf

Mihaljević Djigunović, J. (1998), *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Mihaljević Djigunović, J. (2002), *Strah od stranoga jezika: kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*. Zagreb: Naklada Ljevak.

Muñoz Torres, M. (2009), “La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como lengua extranjera”. *SinoELE* [en línea]. [Fecha de consulta 13 enero 2016]. Disponible en: <http://www.sinoele.org/images/Revista/2/munoz.pdf>

Oxford, R.L. (2000), “La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas”. En Arnold, J. (Ed.) (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Porkaew, K. (2004), “The Roles of Attitude and Motivation in Second and Foreign Language Learning”, *Language Institute Journal*, 2: 69-76.

Price, M.L. (1991), “The Subjective Experience of Foreign Language Anxiety: Interviews with Highly Anxious Students”. En Horwitz, E.K. y Young, D.J. (1991): *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. New Jersey: Prentice Hall.

Rafek, M.B., Karim, R.B.A. y Awaludin, F.A.B. (2013), “Fear of Negative Evaluation in Second Language Learning”. [en línea] [Fecha de consulta 9 agosto 2010]. Disponible en: file:///C:/Documents%20and%20Settings/X/My%20Documents/Downloads/MAHFUZH%20RAFEK_FEAR%20OF%20NEGATIVE%20EVALUATION.pdf

Ramajo Cuesta, A. (2008), “La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera”. [en línea] [Fecha de consulta 3 noviembre 2015]. Disponible en:

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2009_BV_10/2009_BV_10_19Ramajo.pdf?documentId=0901e72b80e24f27

Ramos Méndez, C. (2010), “Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula

de español como lengua extranjera”, *Monográficos Marco ELE*, 10: 105-114.

Rojas, E. (2014), *Cómo superar la ansiedad*. Barcelona: Editorial Planeta, S.A.

Rubio, F. (2007), “Self-Esteem and Foreign Language Learning: An Introduction”. En Rubio (Ed.) (2007): *Self-Esteem and Foreign Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars.

Sánchez-Aragón, A. R. & Díaz-Loving, R. (2009), “Reglas y preceptos culturales de la expresión emocional en México: su medición”, *Universitas Psychologica*, 8(3): 793-805.

Scovel, T. (1978), “The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research”. En Horwitz, E.K. y Young, D.J. (1991): *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. New Jersey: Prentice Hall.

Shabani, M.B. (2012), “Levels and Sources of Language Anxiety and Fear of Negative Evaluation among Iranian EFL Learners”, *Theory and Practice in Language Studies*, 2(11): 2378-2383.

Sierra, J.C., Ortega, V. y Zubeidat, I. (2003), “Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar”, *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 3(1): 10-59.

Silva Ros, M.T. (2005), “La reducción de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera en la enseñanza superior: el uso de canciones”, *Interlingüística*, 16(2): 1029-1039.

Ushioda, E. (2001), “Language Learning at University: Exploring the role of motivational thinking”. En Dörnyei, Z. y Schmidt, R. (Eds.) (2001): *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

Ushioda, E. y Dörnyei, Z. (2012), “Motivation”. En S. Gass & A. Mackey (Eds.) (2012): *The Routledge handbook of second language acquisition*. New York: Routledge.

Verma, M.H. (2005), “Learner’s Attitude and Its Impact on Language Learning”. [en línea] [Fecha de consulta 15 diciembre 2015]. Disponible en:

http://www.fe.hku.hk/clear/conference08/doc/handouts/VERMA%20Meenakshi%20H_hando ut.pdf

Von Würde, R. (2003), “Students’ Perspectives on Foreign Language Anxiety”, *Inquiry*, 8(1): 36-49.

Young, D.J. (1986), “The Relationship between Anxiety and Foreign Language Oral Proficiency Ratings”. En Horwitz, E.K. y Young, D.J. (1991): *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. New Jersey: Prentice Hall.

Zhao, N. (2007), “A Study of High School Students’ English Learning Anxiety”, *The Asian EFL Journal*, 9(3): 22-34.

VIII. APÉNDICE

Poštovani,

ovim se istraživanjem nastoji ispitati postoji li povezanost između straha od stranoga jezika i straha od negativne društvene evaluacije kod studenata španjolskog jezika i književnosti. Sudjelovanje u istraživanju je anonimno i dobrovoljno, a rezultati će se koristiti u svrhu izrade diplomskog rada. Molim Vas da odgovarate što iskrenije možete i da upitnike pokušate ispuniti do kraja jer su mi Vaši podaci iznimno važni.

Unaprijed Vam zahvaljujem na uloženom vremenu i trudu!

1. Osobni podaci:

Spol: M / Ž

Dob: _____

Godina studija: _____

Ocjena iz prošlih jezičnih vježbi: _____

2. Odredite koliko Vas dobro opisuju sljedeće tvrdnje. Zaokružite odgovarajući broj prema ovoj legendi:

- 1 = uopće se ne odnosi na mene
- 2 = većinom se ne odnosi na mene
- 3 = ponekad se odnosi na mene, a ponekad ne
- 4 = djelomično se odnosi na mene
- 5 = potpuno se odnosi na mene

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Nikada se ne osjećam potpuno sigurnim/om u sebe kada govorim na satu jezičnih vježbi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Ne zabrinjavaju me pogreške koje radim na satu jezičnih vježbi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Uhvati me strah kad vidim da će me lektor prozvati. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Uplašim se kad ne razumijem što lektor govori na španjolskom jeziku. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Ne bi mi smetalo da imam više sati jezičnih vježbi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Tijekom jezičnih vježbi često razmišljam o stvarima koje nemaju veze sa španjolskim jezikom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Često mislim da drugi u grupi znaju španjolski jezik bolje od mene. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Kad imamo test (kolokvij ili sl.) iz španj. jezika obično sam opušten/a. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

9. Uhvati me panika kad na satu jezičnih vježbi moram govoriti bez pripreme.	1	2	3	4	5
10. Bojim se posljedica loše ocjene iz jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
11. Ne znam zašto se neki toliko uzrujavaju oko jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
12. Na satu jezičnih vježbi mogu postati toliko nervozan/na da zaboravim i ono što znam.	1	2	3	4	5
13. Neugodno mi je javljati se na satu jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
14. Da moram na španjolskom jeziku razgovarati s izvornim govornikom, ne bih bio/la nervozan/na.	1	2	3	4	5
15. Uzrujam se kad me lektor ispravi, a ne razumijem u čemu je pogreška.	1	2	3	4	5
16. Čak i kad se dobro pripremim, strah me na satu jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
17. Često mi se ne ide na sat jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
18. Osjećam se sigurnim u sebe kad govorim na španjolskom jeziku na satu jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
19. Bojim se da moj lektor čeka da pogriješim kako bi me ispravio.	1	2	3	4	5
20. Osjećam kako mi srce lupa kad me na satu lektor treba prozvati.	1	2	3	4	5
21. Kad učim za test (kolokvij ili sl.), što više učim, to sam više zbunjen/a.	1	2	3	4	5
22. Ne osjećam se prisiljen/a da se dobro pripremam za sat jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
23. Uvijek mi se čini da drugi govore španjolski jezik bolje od mene.	1	2	3	4	5
24. Neugodno mi je govoriti španjolski jezik pred drugima u grupi.	1	2	3	4	5
25. Toliko brzo prelazimo gradivo iz jezičnih vježbi da me strah da ću zaostati.	1	2	3	4	5
26. Na satu jezičnih vježbi nervozniji/a sam nego na drugim kolegijima.	1	2	3	4	5
27. Kad govorim na satu jezičnih vježbi, osjećam se nervozno i zbunjeno.	1	2	3	4	5
28. Prije sata jezičnih vježbi osjećam se opuštenim/om i sigurnim/om u sebe.	1	2	3	4	5
29. Postanem nervozan/na kad ne razumijem svaku riječ koju lektor kaže.	1	2	3	4	5
30. Obeshrabruje me broj pravila koja treba znati da bi se govorilo španjolski jezik.	1	2	3	4	5
31. Bojim se da će mi se drugi u grupi smijati kad govorim na španjolskom jeziku.	1	2	3	4	5
32. U društvu izvornih govornika vjerojatno bih se osjećao/la ugodno.	1	2	3	4	5
33. Nervozan/na sam kad me lektor pita, a nisam se spremio/la.	1	2	3	4	5

3. Odredite koliko Vas dobro opisuju sljedeće tvrdnje. Zaokružite odgovarajući broj prema ovoj legendi:

- 1 = uopće se ne odnosi na mene
 2 = većinom se ne odnosi na mene
 3 = ponekad se odnosi na mene, a ponekad ne
 4 = djelomično se odnosi na mene
 5 = potpuno se odnosi na mene

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Brine me što će drugi ljudi misliti o meni, čak i kada znam da to neće imati nikakvog utjecaja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Nisam zabrinut/a čak i kada znam da ljudi stvaraju nepovoljan dojam o meni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Često se bojim da će drugi ljudi primijetiti moje nedostatke. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Rijetko se brinem kakav dojam ostavljam na nekoga. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Bojim se da me drugi ljudi neće prihvatiti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Bojim se da će me ljudi kritizirati. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Mišljenja drugih ljudi o meni me ne brinu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Kada razgovaram s nekim, brine me što bi ta osoba mogla misliti o meni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Obično me brine kakav dojam ostavljam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Ako znam da me netko procjenjuje, to nema skoro nikakvog učinka na mene. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Ponekad mislim da me previše brine što drugi ljudi misle o meni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Često se brinem da ću reći ili učiniti pogrešne stvari. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |